



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Att välja och välja bort
– litteraturundervisningen på gymnasiet sett som
inkludering och exkludering

Frida Kvennefelt & Charlotte Gustafsson

LAU660

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT06_1080_008

Abstract

Examinationsnivå: 41-60 p

Titel: Att välja och välja bort – litteraturundervisningen på gymnasiet sett som inkludering och exkludering

Författare: Charlotte Gustafsson och Frida Kvennefelt

Termin och år: HT-2006

Institution: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT06_1080_008

Examinator: Anna Nordenstam

Nyckelord: kanon, inkludering, exkludering, litteraturundervisning, kulturarv

Under 2006 fördes ett stort antal språk- och kanondebatter i flera svenska medier. Detta tillsammans med dagens mångkulturella samhälle och skola återaktualiserar diskussionen om kanon i allra högsta grad. Syftet med examensarbetet är att undersöka verksamma svensklärares inställning till litteratur och kanon. En empirisk studie baserad på enkätfrågor och kvalitativa intervjuer ligger till grund för resultaten som visar att läraren har stor individuell frihet i att utforma sin undervisning. Det är främst litteratur från väst i form av det västerländska kulturarv som finns tillgängligt i skolans läromedel, som dominerar och det finns hos flertalet lärare en medveten eller omedveten värdering av litteratur i termer av bra och dålig. Resultaten har också analyserats genom begreppen inkludering och exkludering. Fyra underkategorier användes för att se på vilket sätt elev, litteratur och samhälle kommer med eller utestängs från undervisningen och vad konsekvensen av detta kan bli. Kategorierna är kulturell inkludering, påtvingande inkludering, ofrivillig exkludering samt frivillig exkludering. Det är läraren som bestämmer vad eleverna får med sig och vad de förnekas i litteraturundervisningen såväl av olika kulturella perspektiv, samhällsdiskussioner och personliga läsupplevelser. Därför är det viktigt att levandehålla diskussionen i samhället kring kanon och dess eventuella inverkan på undervisningen samt utformningen av densamma. Lika angeläget är det att upprätthålla en dialog i skolans värld där enskilda svensklärare och kollegor samtalar om vilka delar av världen som blir synliga i undervisningen samt hur de värderar och motiverar detta.

Förord

Fördelen med att skriva tillsammans är att man har möjlighet att bolla idéer och tankar med varandra, dessutom var det enklare att hålla den röda tråden. Under arbetets gång har vi delat upp vissa delar och arbetat ihop där det har funnits fördelar, särskilt under intervjuerna och enkätutformningen var det givande att sitta tillsammans. Genom att vara två, fanns det möjlighet att bredda sitt material och dessutom ta del av mer litteratur, vilket var givande för uppsatsen.

Arbetet har varit utvecklande och lärorikt för oss båda.

Vi skulle vilja tacka vår handledare Maj Asplund-Carlsson för bistådd hjälp och de lärare som var vänliga nog att ställa upp med enkätsvar samt på intervjuer.

Göteborg 2006

Charlotte Gustafsson och Frida Kvennefelt

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 VAD SÄGER STYRDOKUMENTEN?	5
1.2 TIDIGARE FORSKNING	6
1.3 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	7
1.4 KANONBEGREPPET – EN DEFINITION	8
1.5 LITTERATURUNDERVISNINGEN – EN HISTORISK TILLBAKABLICK	9
1.6 ÅRETS DEBATTER OM SPRÅK OCH KANON	10
<i>Debatt om svenska språket</i>	11
<i>Den svenska kanondebatten</i>	12
<i>Skolans inställning till kanon</i>	13
1.7 INKLUDERING OCH EXKLUDERING.....	14
2. METOD	17
2.1 ENKÄTUNDERSÖKNING	17
<i>Urval</i>	17
<i>Bortfall</i>	18
<i>Etiska överväganden</i>	18
<i>Insamlingsmetod – enkätundersökning</i>	19
<i>Procedur</i>	19
2.2 KVALITATIVA INTERVJUER.....	19
<i>Urval och bortfall</i>	19
<i>Etik</i>	20
<i>Insamlingsmetod – kvalitativa intervjuer</i>	20
<i>Procedur</i>	20
2.3 RELIABILITET OCH VALIDITET	21
2.4 GENERALISERBARHET	21
3. RESULTAT	23
3.1 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN	23
<i>Eleven och läslust i centrum</i>	23
<i>Modern litteratur i fokus</i>	24
<i>Lärarna kan välja fritt</i>	25
<i>Utvalda samhällsperspektiv</i>	25
3.2 INTERVJUERNA.....	26
<i>Litteratur</i>	27
<i>Kanon</i>	27
<i>Lärostrategier</i>	28
<i>Läsning och intolerans</i>	29
3.3 SAMMANFATTNING	29
4. SLUTDISKUSSION	31
4.1 VÅRA RESULTAT I LJUSET AV ANDRAS FORSKNING	31
4.2 FORMER AV INKLUDERING OCH EXKLUDERING	35
4.3 ANALYS UTIFRÅN BEGREPPSAPPARATEN	35
<i>Elev</i>	35
<i>Litteratur</i>	37
<i>Samhälle</i>	39
4.4 RELEVANS FÖR YRKESROLLEN	42
LITTERATURFÖRTECKNING	44
<i>Bilaga 1</i>	48
<i>Bilaga 2</i>	49
<i>Bilaga 3</i>	52
<i>Bilaga 4</i>	53

1. Inledning

Dagens postmoderna samhälle präglas av snabba förändringar och ett brett, aldrig sinande kunskapsflöde. Det är ett samhälle där olika kulturer och språk samsas sida vid sida.

Utifrån detta är det intressant att betänka huruvida skolan klarar av att följa med i de ständiga förändringarna. Integreras samhällets skiftande karaktär i skolans sfär, eller är skolkulturen fastlåst och konservativ i sin hållning? Stämmer den ofta nämnda kritiken, att skolkulturen sitter i väggarna och att skolan i praktiken är en bromskloss till samhällets skiftningar?

Med detta som bakgrund fann vi det intressant att undersöka vilken slags kultur och ideal som råder i skolan idag och vilka föreställningar som lärare besitter utifrån språkaspekten, hänsyn till elever, litteraturval och samhällets förändringar.

Litteraturundervisningen är särskilt spännande att undersöka utifrån den intensiva kanondebatten som fördes under sommaren och hösten 2006. Debatten hade sitt ursprung i folkpartiets förslag om en gemensam svensk kanon, vilket vållade stor diskussion och många häftiga utspel. De kritiska rösterna ställde sig frågande till vad folkpartiets, med Cecilia Wikström i spetsen, egentliga syfte var. Var det verkligen att skapa en gemensam litteraturgrund eller kunde det tänkas ha nationalistiska bakomliggande motiv? Folkpartiet uttryckte att deras förslag skulle leda till att alla elever, särskilt de med utländsk bakgrund, skulle få en gemensam litterär grund att utgå ifrån, detta skulle i sin tur leda till att skapa en identitet och en känsla av samhörighet. Kanondebatten återaktualiserar frågan kring vilken litteratur som skolan bör förmedla.

Vi gjorde vår VFU på en gymnasieskola med många utländska elever och blev medvetna om att språk och litteraturtillägnelse inte är någon självklarhet utan upplevs som svårt och i många fall tråkigt. Detta gällde för övrigt också de svenskfödda eleverna. Vi observerade att det berodde på ett flertal orsaker, till exempel språkliga hinder, att läsningen var svår och tog tid och att den saknade relevans och giltighet till elevernas verklighet.

Förmedlar skolan alltjämnt en viss kultur oberoende av samhällets skiftningar? Den franske kultur- och utbildningssociologen Pierre Bourdieus teorier är intressanta att föra in i sammanhanget eftersom han menar att skolan istället för att utjämna skillnader mellan grupper istället införlivar dem. Han menar att skolan reproducerar en given maktstruktur i samhället. Han använder sig av begrepp som symboliskt och kulturellt kapital, vilka han menar är elitens medel för att vidhålla sin maktposition. Symboliskt kapital är värden som erkänns som fina och värdefulla av framstående grupper i samhället och i skolan. Det kulturella kapitalet kan betecknas som de värden och koder som uppfattas som viktiga i skolan, såsom att kunna uttrycka sig riktigt i tal och skrift och ha kännedom om vissa klassiska verk. Bourdieu anser att elever som besitter dessa förkunskaper gynnas i skolvärlden och har större möjligheter att gå en ljus framtid till mötes. (Bourdieu, 1977)

Under vår VFU kunde vi alltså konstatera att eleverna ofta tyckte att litteraturläsning tog lång tid då det är en långsam syssla som kräver ansträngning. Detta är intressant sett i samhällsperspektiv eftersom dagens elever är formade av det snabba mediebruset och inte är vana vid långsamhetens lov. Många elever uttryckte att de exempelvis fann grammatik roligare. Detta förvånade oss mycket. Hur kommer detta sig? Varför upplever inte flertalet av eleverna glädje i litteraturämnet? Hur gör läraren för att skapa ett kreativt utrymme?

1.1 Vad säger styrdokumentet?

Något vi också blev medvetna om under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen var att lärare i dagens gymnasieskola har väldigt fria ramar utifrån tillvägagångssätt och material

till litteraturundervisningen. Därmed finns det ett stort valalternativ för lärare vad gäller vilken slags litteratur som hon/han väljer och väljer bort. I relation till den frihet som dagens lärare har kring litteraturval enligt den aktuella läroplanen (*Lpf* 1994), är det intressant att blicka bakåt till 1965 års läroplan för svenskämnet. (*Lgy* 1965) Det framstår med tydlighet att de skiljer sig väsentligt åt. I 1994 års läroplan talas det kring att eleverna ska vara förtrogna med Sveriges kultur och historia och en medvetenhet kring det egna kulturarvet eftersom det skapar en inlevelse och insikt hos eleven. I svenskämnet benämns att det ska öppna upp till diskussioner och ställningstaganden till kulturarvet. I 1994 års läroplan preciseras inte några litterära verk utan svenskundervisningen ska istället dana eleverna till att bli demokratiska individer. De ska genom studier av litteratur från olika epoker, fördjupa sin förståelse för människor med annan kulturell bakgrund. Etiska, demokratiska och humanistiska värden är det som en lärare ska förmedla i sin undervisning och målet blir därigenom att skapa demokratiska elever. Däremot är 1994 års läroplan inte preciserad kring vilken litteratur som ska studeras utan den bestäms utifrån lärarens värderingar och önskemål. (*Lpf* 1994)

I 1965 års läroplan (*Lgy* 1965) är det däremot uttryckligen preciserat att viss litteratur ska förmedlas och dessutom anges det i vilken ordningsfölj denna ska läsas:

Läsning av svensk litteratur: för tiden fram till omkring 1750 valda texter och i anslutning därtill orientering om den litterära och språkliga utvecklingen: för tiden från omkring 1750 till omkring 1880 fortsatt läsning av valda texter, koncentrerad till verk av sådana författare som haft särskild betydelse från idéhistorisk synpunkt eller som bidragit till att utforma vår litterära kultur, i anslutning därtill orientering om den litterära och språkliga utvecklingen. (*Lgy* 1965)

Vidare radas det upp specifika verk av svenska och internationella författare som anses ha spelat stor och avgörande roll ur ett idéhistoriskt och litterärt perspektiv, såsom Strindbergs Hemsöborna, Selma Lagerlöfs Gösta Berlings saga och Pär Lagerkvists Gäst hos verkligheten. Ur den internationella litterära skatten nämns författare som; Defoe, Swift, Voltaire, Rousseau, Goethe, Schiller, Hölderlin, Wordsworth, Coleridge, Shelly och Keats. (*Lgy* 1965) Dessa författare anses ha spelat stor roll på ett idéhistoriskt och samhällsmässigt plan, det framstår att målet med litteraturundervisningen främst är att eleverna ska orienteras i litteraturens historia och i de skönlitterära verken, de ska uppskatta konsten i sig.

Vid en jämförelse av 1965 och 1994 års läroplaner är det tydligt att det finns markanta skillnader, lärarna i dagens skola har en mycket större frihet i utformningen av litteraturundervisningen, vilket inte var fallet för 40 år sedan. Detta bottnar mycket på att skolan idag har en målstyrning, där det förut råde en detaljstyrning. Utifrån kanondebatten som har förts är det intressant att reflektera kring vad det skulle medföra ifall det återigen infördes en svensk kanon i skolan. Är det en tillbakagång i sikte och vad skulle den i så fall innebära?

1.2 Tidigare forskning

Vårt arbete kommer att utgå ifrån gymnasiet, detta eftersom vi vill se hur lärare resonerar kring elever och läsning. Vi fann det intressant att utgå ifrån gymnasiet eftersom diskussionen kring litteraturval (kanon) kanske inte är lika vanlig där som på universitetsnivå. Vi ville framför allt undersöka hur lärare går tillväga för att skapa läslust. Detta med tanke på att gymnasiet är sista stoppet på resan och eleverna vanligtvis redan är formade till läsare eller icke-läsare. Dessutom är det en tid där ett identitetssökande pågår och där eleverna står vid ett vägskäl i livet, vilket innebär att när gymnasietiden är slut måste de ha tagit steget mot vuxenlivet och självständigheten.

Vi kommer i vår uppsats belysa tidigare forskning som också rört sig kring lärares inställningar till litteraturundervisning och om värdering av litteratur. Vi kommer att relatera till Jan Thavenius (1999) som har utgått från svenskämnet historia men också resonerat mycket kring kulturarvet och hur det förmedlas i litteraturundervisningen. (Andersson, Persson & Thavenius red. 1999) Gun Malmgren (1992) har bland annat gjort en intervjustudie där hon har gått in på hur svenskundervisningen skiljer sig utifrån vilket program lärarna undervisar samt vilken syn de har på litteratur i termer av att vilja förmedla ett kulturarv eller skapa delaktighet för eleverna. Även annan forskning har inriktat sig på detta med kulturella förändringar i svenskämnet. (Bergman, 2005) Främst är det lärarperspektivet som skildras genom att fyra lärare får ge sin syn på litteraturundervisningen och argumentera för hur de tänker kring innehållet och varför. Det som framkommer även här är inställningen till kulturarv som å ena sidan något som måste läras ut och å andra sidan en vilja att istället gå eleverna till mötes och få dem att läsa.

Inom kanonforskning är Lars Brink, universitetslektor i litteraturvetenskap på Högskolan i Gävle, en av de mer framstående. I december kom hans senaste bidrag till forskningen och debatten kring kanon (Brink & Nilsson red., 2006), där han tillsammans med två medförfattare har tittat på hur kanon framträder i litteraturundervisningen, historieämnet och fysik på gymnasiet. För att få fram uppgifter om litteraturundervisningen har Brink låtit 75 stycken verksamma och blivande svensklärare svara på en enkät bestående av frågor om val av litteratur. En grupp består av 25 gymnasielärare och bland dessa framträder det en tydlig lutning åt västerländsk litteratur men också det svenska kulturarvet. Något som vi också tror är vanligt på de flesta gymnasieskolor.

Ytterligare forskning och C-uppsatser har koncentrerat sig på liknande frågeställningar, det vill säga hur lärare utformar sin undervisning, vilken litteratur som kommer med och på vilka grunder dessa val görs. Liksom hos de författare vi behandlat ovan visar resultaten på en relativt etablerad kanon i skolan och på en envishet hos många lärare att undervisa om det de kallar kulturarvet, vilket för många innebär de stora internationella klassikerna och de mest kända svenska författarna. (Brodow & Rininsland, 2005; Årheim i Lannvik Duregård 2004; Åkerberg, 2006)

1.3 Syfte och problemformulering

Det finns självklart ännu mer skrivet inom området men vi har valt att begränsa oss till de ovanstående. Däremot tror vi att det trots den ganska omfattande forskning som finns om litteraturundervisningen inom svenskämnet ständigt behövs nya undersökningar och infallsvinklar. Årets kanondebatt har i hög grad återaktualiserat diskussionen kring att välja och välja bort inom ramen för svenskämnet. Dessutom är det viktigt att kontinuerligt synliggöra den här problematiken och vilka konsekvenser det kan få för eleverna. Speciellt med hänsyn till dagens snabbt skiftande samhälle.

Skolan kan ju beskrivas som ett samhälle i miniatyr på det sättet att det som sker i samhället ofta avspeglas i skolans värld. (Dewey, 2004) Det som samhället brottas med får sin motsvarighet innanför skolans väggar. Att informationen i dagens samhälle i mångt och mycket består av snabb och lättillgänglig information, ställs i många fall i stark kontrast till skolans långsamma lärande. Är det fortfarande möjligt att i litteraturundervisningen att hålla fast vid klassikerna? Detta blir intressant sett i relation till den intensiva kanondebatt som förs. Den har föranlett medvetenheten om lärares alla val kring läsning och utifrån vilka preferenser dessa val är baserade, såsom hur samhället ser ut, elevgruppens sammansättning eller lärares enskilda intressen.

Med anledning av ovanstående vill vi undersöka hur litteraturundervisningen i dagens gymnasieskola går till. Genom att fråga verksamma svensklärare hur de tänker kring litteraturval vill vi försöka se om det, som mycket av den tidigare forskningen pekar på, finns en litterär kanon i skolan som är mer eller mindre beroende av dagens samhällsstruktur. Är viss litteratur bättre än annan? Hur mycket anpassar lärarna sig till elever och samhälle? Hur skapar de utrymme och förutsättningar för läsning?

Vi kommer huvudsakligen utgå från följande frågeställningar:

- Vilken slags litteratur får eleverna ta del av?
Hur, om alls, värderar läraren litteraturen?
Var lägger man betoningen i undervisningen?
- Vad är syftet med litteraturundervisningen?
- Hur anpassar lärarna litteraturundervisningen till samhället?

1.4 Kanonbegreppet – en definition

Kanon betyder måttstock, rättesnöre, kanonbegreppet innefattas av regler, föreskrifter och normer kring vad som är litteratur. (*Bonniers svenska ordbok*, 1991) Tillämpningen av en kanon kan spåras tillbaka till religiösa sammanhang. Inom kyrkan hade man klara uppfattningar kring vilka texter och skrifter som skulle användas. (Brink, 2000)

Lars Brink ses som en förgrundsgestalt i diskussionen kring kanon. Han utgår från kanons grundbetydelse och använder sig likaså av begrepp som ”måttstock”, ”norm” och ”fulländad gestalt” (Brink & Nilsson red. 2006, s.13-14). Brink skriver kring kanon att det alltid finns vissa grupper i samhället som styr vad för litteratur som ska förmedlas, ”det är bestämda och begränsade grupper som fungerar som normkällor i kanondiskussionen” (Brink, 2000, s.241). Brink tar upp kultursociologen Bourdieus tankar kring vad dessa gruppers bakomliggande syften kan tänkas vara, han menar att det finns en dominans av borgerlig kultur vilkas smak är ett medvetet utestängande och distanstagande till andra grupper, vars smak betraktas som dålig. För Bourdieu finns det således ingen demokratisk accepterad litterär kanon. (Brink, 1992)

Kulturarvet kan sägas symbolisera kanonbegreppet, Harold Bloom har blivit en centralgestalt i detta sammanhang. Bloom menar att kanon inte bestäms av den rådande eliten utan att kanon består av texter som genom tiderna har bestått. Uttrycket ”all stark litterär originalitet blir kanonisk” signalerar tydligt hur Bloom tänker i kanonfrågan. (Bloom, 2000, s.38) Han för fram åsikten att det är det estetiska valet som har fått bestämma vilka verk som ska sorteras in i kanon. Vilket från hans sida betyder att ett kanonförespråkande inte är signifikant med politiska intressen. Han uttrycker att: ”Ett försvar för kanon är inte på något sätt ett försvar av Väst eller ett företag med nationalistiska förtecken”, för att tydligt visa sin ståndpunkt. (s.55)

Blooms entusiasm för Shakespeare går inte att missta sig på: ”Shakespeare är vår världsliga kanon, eller till och med vår världsliga bibel; för kanoniska ändamål är det han och endast han som definierar såväl vägröjare som testamentstagare.” (s.37) Han bemöter kritikerna till en kanon med Shakespeare som belysande exempel, Bloom menar att han alltid är aktuell och angelägen genom att han inbegriper alla människor. Ett budskap som han för fram är att läsandet av verk som har ett estetiskt innehåll, kan leda till fördjupad självkänedom och insikt. Han förnekar inte att kanon tjänar vissa gruppers syften, dock menar han på att en

motkanon vilket skulle kunna tänkas bestå av annan slags litteratur, likaså skulle innebära ett elitistiskt tänkande. Därav menar han att ett breddande av den redan existerande kanon inte nödvändigtvis skulle leda till något bättre. I motsats till kritiker av kanon som menar på att den lider av endast ett perspektiv, säger Bloom att kanon har ett djup och en komplexitet och att det inte går att precisera kanons kärna. Han hävdar att en kanon vittnar om en "livsduglighet". Det främsta exemplet på detta är Shakespeare: "Utan Shakespeare funnes ingen kanon, ty utan Shakespeare skulle vi inte känna igen våra jag, vad vi än är för några." (Bloom, 2000, s.56)

1.5 Litteraturundervisningen – en historisk tillbakablick

Litteraturundervisningens historia sträcker sig inte långt tillbaka i tiden, först från mitten av 1850-talet kan man säga att den svenska skolan har en litteraturundervisning. Därmed blir svenskämnet skolans centrala bildningsämne och får en plats i skolstadgor och metodiska anvisningar. Dessförinnan hade de klassiska språken och den religiösa och lärda kulturen stått i centrum.

Blickar man tillbaka i historien, blir man medveten om att undervisning i svenska och litteratur inte var någon självklarhet för alla. Under 1800-talet fanns en uppdelning av klass och kön och reglerade skolformen för eleverna. Barn till framstående och förmögna föräldrar gick i läroverket och arbetarklassens barn gick i folkskolan. Att dessa mindre bemedlade barn fick tillgång till skolundervisning, visar på samhällets framåtskridande men det är dock viktigt att betänka det faktum att den främst uppkom för att kontrollera och fostra de lägre klasserna. Litteraturundervisning för de lägre klasserna betydde inte läsning av högt skattad litteratur utan innebar istället en innantill läsning av religiösa texter. (Thavenius, 1999)

I och med nationalismens inflytande kom svenskämnet att få en stor betydelse, modersmålet och den svenska litteraturen blir något som man vurmar för och man lyfter fram den svenska kulturskatten. Det svenska kulturarvet ligger till grund för att en bildningssträvan i svenskundervisningen skapas. Den svenska skolan kom att förmedla en kultur och en särskild litteratur till de bildade klasserna, detta kunskapsförmedlande stod i kontrast till vad resten av folket läste, en så kallad masslitteratur. Detta förhållande skapade en konflikt som går att dra paralleller till även idag. (Thavenius, 1999)

Thavenius menar att litteraturundervisningen i skolan alltid har varit intimt förknippat med satta normer kring olika förhållningssätt till litteratur, han uttrycker; "undervisningen har befordrat vissa lässätt, undvikit eller motarbetat andra" (s.38). Han menar att skolan gör ett selektivt urval vilket representerar en viss bild av samhället och historia till eleverna. Vidare anser han att det i undervisningen alltid har funnits vissa värderingar och att undervisningen har bestått av en litterär socialisation. (Thavenius, 1991) Detta blir onekligen intressant satt i relation till den aktuella kanondebatten.

Det finns en uppdelning inom litteratur kring vad som är "högt" kontra "lågt" i kulturhänseende. I beaktande av litteraturundervisningens och svenskämnets historia, är tiden efter andra världskriget signifikant och mycket viktig att belysa. Eftersom det var vid denna tid som det skapades en massutbildning, där den obligatoriska skolgången inträdde. År 1950 verkställdes beslutet om en nioårig enhetsskola och 1970 kom gymnasieskolan att bli en sammanhållen skolform. Detta betydde att studieförberedande och yrkesinriktade linjer kom att innefatta under en skolform. Härvidlag kan sägas att det yttre förändrades men att det fortfarande fanns kvar två traditioner och två vitt skilda svenskämnen utövades. Gun Malmgren kallar dem det högre bildningsämnet respektive det lägre färdighetsämnet. Det högre bildningsämnet som undervisades på de studieförberedande linjerna skulle då företrädesvis betona den kulturella orienteringen och utveckla eleverna som läsare. Eleverna

skulle bli medvetna om det estetiska och det historiska perspektivet. Alltmedan det lägre färdighetsämnet skulle syfta till att eleverna skulle fostras och motiveras. (Malmgren i Thavenius, 1999)

Litteraturundervisningen har som bekant inte någon lång historia, dock har det under drygt hundra år funnits en kritik om att man lägger för stort fokus på själva förmedlingen av epoker och författare istället för att låta litteraturen stå för sig själv. Det, menar många, tenderar att skapa en klyfta mellan elevernas och litteraturens värld. (Thavenius, 1999)

De lärare som fann detta förhållande alarmerande kunde i och med 1980 års läroplan framhålla att skönlitteratur har en betydelse för eleverna ifall litteraturen kopplades till samhället och till elevens egen sfär. Den tongivande och lyckade pedagogiken var i linje med de kulturpolitiska målen, härmed blev kultur det ”rätta” och lösningen till skolans problem. Detta föranledde att en klassikerdebatt startades, där klassikerföreträdarna förespråkade litteraturlistor och att läsningen av klassiker skulle bringa eleverna ett kulturarv. Alltmedan motståndarna var skarpt kritiska till listor och hävdade att litteraturvalet skulle göras av lärare och elever i det specifika kunskapsområdet. (Thavenius, 1999)

Från mitten av 1980-talet är det tydligt att litteraturundervisningen har en inriktning av litteraturhistoria, vilket ger en viss signal att läsning av klassiker har satt sin prägel i undervisningen. Att det vann sådant gehör kan härledas till att 80-talet var starkt influerat av en tilltro till kulturarvet som skulle överbrygga klyftor. Den dåvarande skolministern Bengt Göransson uttalade att ”Arbetarbarnen ska erövra den borgerliga kulturen” vilket visar på en stark tilltro på att skolan ska öppna upp dörrar till medelklassens värld. (Thavenius, 1999, s.69) Lars Gyllensten hävdade att erfarenhetspedagogiken var till ondo för arbetarbarnen som undanhölls borgerlighetens kultur, dock finns det en ofta förbisedd risk att inte se till elevernas erfarenheter och kunskaper utifrån deras samhällsposition. Den progressiva rörelsen som växte fram hade en helt annan inställning till litteraturundervisning. Den hade till grund att se till elevernas egna tankar och idéer och inte i första hand befästa något ”rätt” kulturarv. De ville istället se till alla elevers olika kulturella erfarenheter. (Thavenius, 1999)

Genom en sådan här historisk tillbakablick kan man tydligt se att det har funnits tankar och värderingar kring högt och lågt i litteraturundervisningen.

1.6 Årets debatter om språk och kanon

Under i stort sett hela året, 2006, fördes debatter om svenska språket. Det handlade till en början om det talade och skrivna språket och upprörda röster ansåg att det fanns uppenbara risker med att svenskan fick ge vika för olika förortsdialekter, som till exempel ”miljonsvenska” eller ”blattesvenska” som det ibland kallas. Men också att svenskan som skolämne tappade mark genom utökad modersmålsundervisning.

Rond nummer två i språkdebatten leddes av folkpartisten Cecilia Wikström och fokuserade mer på litteraturen som en viktig del i att ge svenska språket högre status i samhället men också som en utgångspunkt för en gemensam svensk referensram för alla skolor på gymnasiet. Detta förslag möttes av hård kritik.

Den övervägande delen av språk- och litteraturdebatterna fördes i *Sydsvenska Dagbladet*, *Svenska Dagbladet* och på *Dagens Nyheter*s kultursidor. Den del som representerar röster från skolvärlden var publicerade i tidskriften *Svenskläraren* samt facktidningen *Lärarnas Tidning*.

Följande sammanställning syftar till att återge debatterna i stora drag och därigenom också visa på ämnets aktualitet i dagens samhälle samt ge en bakgrund till det här arbetets frågeställningar.

Debatt om svenska språket

Upptakten till vårens debatt om svenska språket var ett uttalande av Ebba Witt-Brattström som i en direktsänd tv-debatt i SVT 24 i slutet på mars i år kritiserade regeringen för att satsa mer på modersmålsundervisningen i skolan istället för att stärka svenskundervisningen. I programmet använde Witt-Brattström sig av begreppet ”blattesvenska” när hon talade om invandrarsvenskars otillräckliga språkkunskaper, vilket upprörde många. Detta leder till ett ”vi- och dom-tänkande”, menar Witt-Brattström i en debattartikel i *Dagens Nyheter* en knapp månad senare. Hon anser att språket, men också litteraturen, är viktiga för att kunna ta del av samhället: ”Litteratur hanterar outsiderskap och hemmahörighet bättre än något annat fenomen på denna jord” (Witt-Brattström, 2006, 19 april).

Fler röster ger sig in i debatten de följande veckorna. De flesta är överens om att det behövs en förnyad och förstärkt satsning på svenskundervisningen i skolan men också två tydliga ställningstaganden kan urskiljas. Å ena sidan är det de som liksom Witt-Brattström känner att svenskan riskerar att utarmas genom ökad modersmålsundervisning och å andra sidan de som menar att det är utvecklande och berikande för människors självkänsla och kunskapsintagande att behärska flera språk. Stefan Helgesson, litteraturforskare vid Uppsala universitet och kulturskribent på *DN*, är en av dem som håller med Witt-Brattström. Han pekar särskilt på språkets egenskap att sortera människor i fack när det gäller identitet och klasstillhörighet till exempel. Men just därför, menar han, är skolundervisningen i svenska så viktig eftersom det är där man kan få nyckeln till språket och på så sätt göra det till en tillgång. Som exempel på detta nämner Helgesson författaren Jonas Hassen Khemiri, som ”väljer och vrakar bland varianter av svenska som andra byter skjorta” (Helgesson, 2006, 21 april). En annan åsikt är att det största problemet idag är den segregering som bostadspolitiken som i allra högsta grad påverkar hur skolans elevgrupper ser ut: ”... hur ska vi kunna gilla, förstå och bli nyfikna på varandra som människor om vi inte träffas rent fysiskt”? Detta undrar Susanna Alakoski, författare, frilansskribent och årets Augustprisvinnare. (Alakoski, 2006, 29 april)

Tidningen *Gringo* talar istället om problemet med bristande språkkunskaper i termer av en språktröskel, där de som talar utan brytning kan ta sig över och in i samhället medan övriga blir kvar i ett slags ingenmansland. Journalisterna på tidningen anser det som självklart att alla ska uppmuntras till att lära sig rikssvenska, men menar samtidigt att det inte räcker att kunna tala rätt svenska för att höja ungdomarnas självförtroende. Det som krävs är också en förstärkt status av det egna språket, ”miljonsvenskan”, för att man ska kunna behålla såväl sin personliga integritet som sin kulturella identitet: ”Som normen ser ut i dag måste du anpassa dig för att släppas in. Många miljonsvenskar förstår det och tar avstånd från den kultur de en gång älskade som sin egen. I den processen går något förlorat” (Gringoredaktionen, 2006, 2 maj).

Detta motsätter sig Ebba Witt-Brattström, som inte vill se ett statushöjande av miljonsvenskan. Det duger bara som kompispråk bland ungdomar i förorten, menar hon, och kan aldrig utmana det svenska standardspråket eftersom det inte fungerar inom alla områden utan saknar ord för exempelvis läxa. Att miljonsvenskan har fått sådant utrymme i den svenska språkdebatten är ett marknadsföringsknep av tidningen *Gringo*, hävdar hon. Witt-Brattström skyller dock alltså på problemet på den svenska skolpolitiken och det faktum att skolministern vill ge större utrymme på schemat åt de över 100 språk som talas i skolorna utan att ge svenskan en motsvarande ökning. ”Flerspråkighet är bra, men svenskan är grunden för allt eftersom vi bor i Sverige, och endast läsande och skrivande människor kan delta fullt ut i samhällsgemenskapen” (Witt-Brattström, 2006, 13 maj).

I en sammanfattande artikel om turerna i språkdebatten i *Dagens Nyheter* får även berörda delar av högskolan komma till tals. En av rösterna tillhör Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs Universitet. Hon ställer sig på motsatt sida om Witt-Brattström när det gäller svenskans ställning gentemot modersmålsundervisningen, eftersom hon inte

tycker att det finns någon motsättning där. ”Det verkar vara svårt att bryta uppfattningen att det handlar om antingen eller och inte både och. Men det får faktiskt plats flera språk i huvudet...” (Carp, 2006, 17 maj).

Den svenska kanondebatten

Under sensommaren 2006 tog debatten om svenska språket åter fart, men då handlade det främst om litteraturundervisningen i skolan och dess möjlighet att stärka svenskämnets ställning. Men också att överbrygga språkliga och kulturella klyftor. Initiativtagare var folkpartisten Cecilia Wikström som, genom sin debattartikel den 22 juli angående vikten av att instifta en svensk litterär kanon, gav upphov till en hätsk diskussion. Ett stort antal tidningar, tillsammans med radio och etermedia, gav sig in i debatten. Med det då nära förestående riksdagsvalet blev detta också en politiskt färgad debatt.

Initiativtagaren Cecilia Wikström, folkpartiet och litteraturprofessor Ebba Witt-Brattström får tillsammans representera kanons ja-sida. På nej-sidan är det Stefan Jonsson, kulturskribent på *Dagens Nyheter*, som tydligast tar ställning mot en eventuell svensk kanon.

I slutet på juli skriver alltså nuvarande riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) i en debattartikel i *Sydsvenska Dagbladet* att den svenska litteraturen i skolundervisningen måste stärkas. Detta ska ske genom att en kanon över svenska klassiker tas fram. Vidare menar hon att detta ska ”sända en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen” (Wikström, 2006, 22 juli). Syftet med en gemensam läslista ska motverka orättvisa i form av att barn med svenska föräldrar klarar sig bättre i skolan än barn som har invandrarbakgrund eller som kommer från hem där det saknas studietradition. Hon talar också om att ge svenska språket större legitimitet genom att göra det till officiellt huvudspråk.

Kulturjournalisten Stefan Jonsson tar tydligt avstånd från Wikströms förslag och ger flera anledningar till detta. För det första menar han att det redan finns en relativt levande litteraturkanon i Sverige och för det andra tycker han sig ana en dold agenda bakom utspelet och det är att folkpartiet genom en kanon syftar till att stärka det svenska. Jonsson relaterar detta till tidigare förslag från partiet som bland annat handlar om att införa språkprov för personer som söker svenskt medborgarskap. Han jämför också med Danmark som införde en kanon för två år sedan. Slutsatsen blir att förslagen, liksom folkpartiets plötsliga betoning på kulturfrågor, har sina grunder i främlingsfientlighet. Han går så långt som att säga att folkpartiet ”har blåst liv i en gammal verksamhet: rasmätning” (Jonsson, 2006, 26 juli).

Wikström förnekar bestämt, att det skulle röra sig om någon ”dansk import”, och hon tar också avstånd från att kanonförslaget skulle var en förtäckt rasism. Istället menar hon att förslaget till en litteraturkanon handlar om en önskan om ”en bred, offentlig debatt om litteraturens betydelse” (Wikström, 2006, 29 juli). Och vidare att förslaget syftar till att inkludera alla människor, oavsett ursprung och språkliga och sociala förutsättningar, i det svenska samhället eftersom läsning av litteratur ger upphov till nya tankar och gör människor nyfikna på det okända och främmande samt inger tolerans för detsamma. Jonsson däremot kallar det naivt att tro att en detaljstyrning från staten i form av en litterär kanon skulle kunna ”rädda svenskämnet och litteraturintresset” i skolan. Han anser att det finns klart bättre åtgärder att ta till: ”stärk läraryrket, öka anslagen till bibliotek och skolor, ge fler timmar till svenskämnet och språken” (Jonsson, 2006, 8 augusti). Att fokusera på en kanon är symboliskt, menar Jonsson, vad det handlar om är i själva verket integrationspolitik och det är här som det blir fel:

I likhet med andra integrationspolitiska förslag som fp har lagt fram är även idén om en litterär kanon insvept i en retorik som drar en linje mellan ’svenskar’ och ’andra’. Utgångspunkten är att vissa grupper saknar svenska ord och svenska värden. Det faller sig då naturligt att man föser in dem i den svenska majoritetskulturen. (Ibid.)

Jonsson hävdar att detta synsätt tyder på ”en ovilja att acceptera att Sverige är en mångkulturell nation” (Ibid.).

Litteraturprofessor Ebba Witt-Brattström, vänder sig mot Jonssons debattinlägg ovan och menar istället att ”utan en uppfattning om det ’egna’ är det svårt att ’nyfiket gå allt främmande till mötes’, det visar inte minst årets skolval där Sverigedemokraterna fick elva procent av de unga rösterna” (Witt-Brattström, 2006, 9 augusti). Även Jonsson poängterar litteraturens betydelse i skolundervisningen men han är inte beredd att gå så långt som att reglera vad som ska läsas och inte. Och, att som Wikström och folkpartiet förslår, skapa en kanon för att integrera utländska medborgare i det svenska samhället och tänkandet går inte, menar han. Istället är det kanske svenskarna som behöver förstå hur det är att vara ny i ett land: ”I ett av sina uttalanden framhöll Lars Leijonborg att Vilhelm Mobergs ut- och invandrarromaner har en given plats i svensk kanon. Sant. Men det är inte invandrarna som bör läsa boken – de vet vad den handlar om.” (Jonsson, 2006, 26 augusti)

Därmed får dagstidningsdebatten anses avslutad eller åtminstone vilande. Men diskussionen kring en litterär kanon och dess fördelar och nackdelar har under hösten 2006 fortsatt på andra håll.

Skolans inställning till kanon

Kanondebatten har självklart inte gått skolvärlden förbi. Och även här delar de medverkande upp sig i två läger. Men det är inte alltid tanken på en kanon i sig som ses som negativt utan det faktum att någon annan än lärarna själva ska bestämma vad eleverna ska läsa. Svenskläraren Mari Wärenius säger i en intervju: ”Egentligen underkänner folkpartiet hela den svenska lärarkåren – vad de säger är att vi inte klarar av att välja litteratur själva.” (Lannvik Duregård, 2006:14, s.6) Hon och hennes kollegor är också rädda för att en lista dödar läslusten och kanske till och med skrämmer bort de läsovana. De förkastar dock inte helt idén med en skriven kanon i syfte att stärka den svenska litteraturens ställning i skolan, men någon måste trots allt få eleverna att läsa: ”Man kan ha en aldrig så bra kanonlista – när eleverna ska möta texterna är ändå läraren viktigare än vad man läser. Om läraren själv inte är intresserad, eller inte förmår introducera boken på ett bra sätt, så kan det få motsatt effekt.” (s.6)

Lars Brink säger bestämt nej till en kanon eftersom han anser att ”vilka texter man ska läsa i en klass måste bero både på sammanhanget – vilka elever och vilket program det är – och på läraren, vad hon eller han tycker om och kan göra bra”. Viktigast är med andra ord inte vilka texter läraren väljer utan hur man väljer att arbeta med dem. Ska det finnas någon slags lista ska den endast ange förslag på litteratur och den skall vara riklig. Egentligen, menar han, räcker det ”med läroplanens formuleringar”:

Om man vill kan man redan läsa dem som en kanon. Dessutom finns det redan ofta en inofficiell kanon ute på skolorna, i alla fall på gymnasiet, där vissa böcker och författare är självklara att ta upp. Det är heller ingen tillfällighet att läromedel och antologier ofta tar upp samma verk. (s.7)

I ”Visst ska skolan ha en litterär kanon!” tar Lena Kjersén Edman (2006:03), bibliotekarie, författare och lektor i litteraturvetenskap vid Umeå Universitet, tydligt ställning för införandet av en kanon. Men den bör komma mycket tidigare, helst redan i förskolan. Hennes argument för detta är att det är på dessa tidiga stadier i livet som människan formas och att det därför är där som de gemensamma referenserna behövs. Speciellt i dagens mångkulturella samhälle där barnen på grund av olika bakgrunder ofta saknar ett gemensamt språk och gemensamma kulturella upplevelser.

Ytterligare lärarröster kring en ny svensk kanon hördes under en läromedelsträff på Sjöfartsmuseet i Göteborg i november i år då arrangören *Bok&Webb* bjöd in till samtal. På plats fanns litteraturprofessorn Ebba Witt-Brattstöm samt Svante Skoglund, svensklärare och läromedelsförfattare. Mycket av det som sades var upprepningar av tidigare inlägg i debatten. Witt-Brattström tryckte åter på litteraturens medlande roll i mötet med det främmande och hur eleverna genom läsning kan leva sig in och få en helt annan förståelse för andra människor och deras livssituationer. Skoglund höll med om detta men ansåg att det är något som kan åstadkommas redan i undervisningen och genom de läromedel som finns tillgängliga.

Skoglund och Witt-Brattström menade att det är viktigt att se kanondiskussionen ur rätt perspektiv, som en satsning på läsning och litteratur och inte för att skapa en svensk norm.

1.7 Inkludering och exkludering

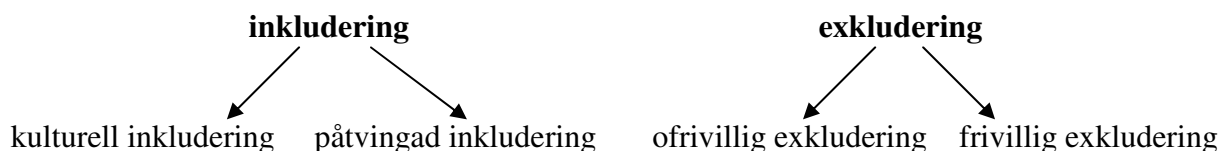
Huvuddragen i samtliga delar av språk- och kanondebatten är tankar kring utanförskap, gemenskap, vi- och dom-tänkande, svenskhet, mångkultur och delaktighet. Också i avsnittet om litteraturundervisningen över tid handlar det om att under en viss period skilja på olika samhällsklasser, för att under nästa tidsperiod söka förena klasserna och erbjuda arbetarbarnen samma undervisning som borgarklassens barn. Likaså vid en tillbakablick på läroplanerna och kursplanerna för svenskämnet från 1965 till 1994 talas det i det ena fallet detaljerat om vilka verk som ska läsas i undervisningen och i det andra är det så gott som öppet för läraren att själv bestämma vad som ska komma med och inte. Slutligen pekar mycket av den tidigare forskningen kring litteraturundervisning på gymnasiet att lärare väljer att arbeta på olika sätt och med skiftande material utifrån hur de ser på litteratur.

Allt detta känner vi kan sammanfattas i de två begreppen inkludering och exkludering, begrepp som frekvent används i skolans värld men också i samhället i stort. Ordboksdefinitionen av dessa lyder enligt *Bonniers svenska ordbok* (1991, understrykningar) och *Bonniers synonym ordbok* (1995):

inkludera – inbegripa, räkna in, medräkna, inräkna, inberäkna, innefatta

exkludera – utesluta, ta bort, utestänga, inte ta med, utelämna

För oss står inkludering och exkludering delvis som motsatser, men många gånger är det inte tillräckligt att klassificera något som det ena eller det andra. Allt är inte svart eller vitt. Det finns också nyanser i begreppen som anger på vilket sätt inkluderingen eller exkluderingen sker eller vem som är aktör. Följande uppställning kan exemplifiera detta:



Kulturellt kapital

Kulturell identifiering innebär, med vårt sätt att se på det, en slags hundra procentig inkludering. Begreppet används för att tala om en person som har såväl språket, koderna och sin samhällsliga identitet klar för sig. Personen känner också till och kan enkelt ta del av kulturarvet så som det presenteras i skolan i form av litteratur och hänvisningar till för Sverige viktiga historiska händelser. Han eller hon känner sig hemma i samhället och är en fullvärdig medborgare. Denna person är i dagens samhälle vanligtvis svenskfödd och har svenska föräldrar.

Det handlar i grund och botten om det som Bourdieu kallar nedärvt kulturellt kapital, det vill säga inneha de värden som premieras i skolan i form av att kunna uttrycka sig enligt uppsatta normer. (Bourdieu, 1977)

Tvingande inkludering

Påtvingad inkludering handlar om att tvingas in i en samhällelig gemenskap. Hit hör exempelvis debatten om en ny svenska kanon i skolan med syfte att erhålla en gemensam svensk referensram. Begreppet används bland annat av Moira von Wright (2006) vid diskussion av den nyligen införda danska kanon, och hon relaterar även tankarna till en eventuell svensk motsvarighet:

När en person söker tillträde i en ny gemenskap; lär sig ett nytt språk; eller börjar i en ny skola, kan tillgången till den aktuella gemenskapens måttstock fungera som en nyckel till de koder som behöver dechiffreras för att bli tagen på allvar av dem som redan ingår i gemenskapen. Nästa steg behöver inte vara underkastelse eller påtvingad inkludering utan skulle kunna innebära att pluralismen tas på allvar och människors olikhet erkänns. (s.132)

Begreppet påtvingad inkludering kan appliceras på lärare som, utifrån vad som erbjuds i läromedelsväg och klassuppsättningar på skolan, måste utgå från visst material i sin undervisning. Men även eleverna i skolan, och kanske speciellt de icke-svenska eleverna/invandrarna, får allt som oftast ta del av kunskap som är präglad av ett tydligt västerländskt perspektiv. Den här kunskapen förväntas alla elever ta del av oavsett ursprung, intresse, nyttoaspekt etc. Och den bottnar många gånger i att påtvinga eleverna vissa av samhället rådande normer och värderingar. En i skolan existerande kanon kan stå som exempel för detta, och numera också förslaget till en svensk kanon.

Utestängd mot sin vilja

Med ofrivillig exkludering åsyftar vi den sortens utestängning från någon form av verksamhet som sker utan personens samtycke och utan att personen kan påverka skeendet. Ett exempel på detta kan vara segregering genom bostadspolitiken, det vill säga att människor hamnar i bostadsområden de inte valt själva eller att de, framför allt människor med utländskt påbrå, koncentreras till ett och samma ställe. Elever från i huvudsak dessa områden, som går i skolor utan ”svenska inslag”, blir därmed exkluderade från språklig träning etc. Men även elever från hem utan studietradition som saknar de koder och en del av det kulturella kapitalet kan ofrivilligt exkluderas på grund av att de inte kan relatera till viss litteratur och det sammanhang i vilken den förekommer. Exkluderingen kan i förlängningen även komma att gälla delaktighet i samhället i stort. Känslan av utanförskap kan upplevas som stor: ”Den elev som inte begriper sig på det samtal som förs och inte kan avkoda eller dela de värden som styr, har svårt att få sin synpunkt hörd och beaktad av de andra.” (von Wright, 2006, s.134) Detta kan i förlängningen leda till en anpassning till normen på bekostnad av självet och kan då ses i termer av begreppet ovan – påtvingad inkludering.

Självvalt utanförskap

Frivillig exkludering kan ses som en mer positiv form av utanförskap, då den är självvald. I det här fallet är det personen själv som är aktören. Exempel på detta kan vara vissa invandrarungdomar som formar en egen identitet och gemenskap genom musik, symboler och språk som exempelvis ”blattesvenska” – deras gena vapen i kampen mot att intvingas i det svenska. Tryggheten finns i gruppen, eller i ens bakgrund, hemland, kultur etc. Detta får stå som kontrast till det svenska. De känner sig starka i gruppen där de har något eget, något de själva valt. Motsatsen till det är den kunskap de påtvingas i skolan och som till stora delar baseras på ett västerländskt tänkande.

Det valda utanförskapet kan förklaras med att ungdomarna utvecklat en stark lojalitet med förorten, som Ove Sernhede professor vid institutionen för kultur, estetik och medier, Centrum för Kulturstudier vid Göteborgs Universitet, beskriver som en "nationalism of the neighbourhood" (Sernhede, 1998 i Lalander & Johansson, 2002, s.84). Vidare menar han att ungdomarna genom koder och andra uttrycksmedel som symboler, hiphopkulturen och filmer utvecklar "alternativa livsstilar – som står i opposition till många av de livsstilar och identiteter som tillhör den dominerande koden i det svenska samhället" (s.84).

Dessa begrepp kommer att tydliggöras och diskuteras i såväl resultatdelen som i slutdiskussionen.

2. Metod

Vi valde att använda oss av två datainsamlingsmetoder, dels en enkätundersökning med öppna svar och dels kvalitativa intervjuer. Detta för att i slutänden få ett mer varierat och tillförlitligt material. (Johansson & Svedner, 2001) Att vi bestämde oss för just enkät och intervju föll sig naturligt eftersom vi ville ta reda på hur lärare ser på olika aspekter av svenskämnets litteraturundervisning. Med andra ord handlade det om att ta reda på lärares uppfattningar och åsikter men också ställningstaganden kring utformningen av undervisningen.

Vi arbetade efter en vetenskaplig problemformulering som har sin bakgrund i en aktuell samhällsdebatt, i styrdokument samt i tidigare forskning. Det är dessutom av stor vikt för yrkesrollen att lärare reflekterar över hur de väljer och väljer bort i undervisningssituationen.

Vi var inte ute efter att förklara något genom undersökningen utan istället försöka beskriva hur lärare tycker och tänker om litteratur. Däremot hade vi förhoppningar om att deras svar speglar verkligheten som den ser ut i skolorna. Även om vårt huvudsyfte inte var att generalisera och hävda att resultaten talar för alla gymnasielärare i svenska i hela Sverige, kunde de möjligen visa på vissa tendenser som överensstämmer i lärarnas uppfattningar om litteratur och undervisning.

Vi valde att för tydlighetens skull hålla isär de två metoderna och redovisar dem var för sig.

2.1 Enkätundersökning

Urval

Vårt urval blev något av ett bekvämlighetsurval. Men eftersom målet var att ta reda på hur yrkesverksamma svensklärare funderade kring litteraturundervisningen kände vi att det inte gjorde något. Vi var intresserade av att veta hur verksamma svensklärare på kommunala gymnasier tyckte i de här frågorna och försöka se hur mycket eller lite de skiljer sig åt.

Exempelvis hade vi en tanke om att skillnaden skulle vara större mellan programinriktningar, elevgrupper och lärarnas egna intressen än mellan enskilda skolor. Därför ville vi inte slumpa fram skolor utan istället välja med syftet att få en åtskillnad i inriktningen på skolorna. Tanken var också att skolorna skulle ha ungefär samma ekonomiska förutsättningar och därför valde vi bort friskolor och inriktade oss istället på kommunala gymnasier i Göteborg. De fem skolor som slutligen valdes ut hade olika profiler och programinriktningar med såväl yrkes- och nationella program. Dessutom varierade deras elevupptagningsområde till viss del eftersom somliga av skolorna hade program med riksintag men även i det att det var stor variation i intagningspoäng.

Vi ville heller inte göra något slumpmässigt urval bland lärarna utan valde att fråga alla svensklärare på de fem skolorna. Att vi koncentrerade undersökningen till gymnasiet beror till stor del på att vi själva har den inriktningen på vår utbildning. Men vi ville också se hur man som lärare tycker och tänker om litteratur på den sista instansen, så att säga, där eleverna i de flesta fall redan är formade till läsare eller icke-läsare.

Trots att vi inte gjorde något slumpmässigt urval blev det en stor bredd bland de deltagande. En hade endast varit verksam i 1 år och i den andra änden fanns en lärare som arbetat 30 år. Likaså varierade åldern på svarspersonerna mellan 28 och 59 år. Tillsammans undervisade de på sju olika program, såväl praktiska som teoretiska, och hade behörighet i sex ämnen. Åtta var kvinnor och en var man.

Bortfall

Vi räknade med ett bortfall på ungefär 35-40 procent som är det man oftast räknar med vid postenkäter. (Esaiasson m.fl., 2004) Nu använde vi oss av Internet istället eftersom detta sätt att kommunicera blir allt vanligare. Dessutom kom materialet fram snabbt och lätt. Vi hade cirka 75 personer på vår lista och räknade med att kunna göra något bra av resultaten om det kom in minst 30 svar. Alltså skulle vi klara oss även om bortfallet skulle bli upp emot 50 procent. Nu visade det sig bli svårare att få in svaren än vi hade trott. Allt som allt fick vi in nio enkätsvar, vilket motsvarar ett bortfall på 88 procent.

De lärare som enbart undervisade i svenska 2 eller svenska som andraspråk strök vi eftersom vi ansåg att de hade helt andra hänsynstaganden att göra vid utformningen av sin undervisning. Vi kan också ha missat lärare som är nya på sina arbeten och därför inte har fått en e-postadress ännu eller av annan anledning inte finns med på någon lista.

Ytterligare anledningar till bortfallet kan vara flera. Den största boven i dramat, och som flera lärare också påpekade för oss, var att tiden för vår undersökning var olycklig eftersom den sammanföll med de nationella proven i svenska. Bedömningsarbetet för dessa är väldigt tidskrävande för svensklärarna och många avböjde därför med argumentet att de inte hade tid.

Andra ganska vanliga anledningar var sjukdom eller deltidarbete. Det fanns självklart också de som helt enkelt inte ville vara med. En anledning var enligt en lärare att våra frågor innehöll en föräldrad syn på litteraturundervisningen i skolan.¹ Ytterligare en annan avböjde med argumentet att vi var oförskämda som skickade ut en ”gigantisk enkät” utan att ta personlig kontakt först.² Något som vår handledare inte rekommenderade av den enkla anledningen att lärare sällan befinner sig på sitt rum längre stunder utan flyttar mellan olika klassrum och därför kan vara svåra att få tag i per telefon. Dessutom var antalet tillfrågade respondenter, 75 stycken, för många för att vi skulle ha möjlighet att prata med dem alla personligen.

Orsakerna var som sagt många och en stor del, cirka 25 procent, svarade varken ja eller nej till att delta. En anledning kan vara att de klickade bort enkäten antingen medvetet eller omedvetet och en annan att de helt enkelt struntade i att höra av sig.

Etiska överväganden

Vi följde de anvisningar för forskningsetik vid samhällsvetenskaplig forskning som har utarbetats av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet och som omnämns i Johansson & Svedner (2001). I brevet som föregick vår enkätundersökning informerade vi därför om syftet med den och talade om att enkäten skulle skickas ut nästföljande dag. Detta för att visa respekt för de tillfrågade och ge dem som inte vill ha något skickat till sig en chans att tala om detta. I brevet skrev vi klart och tydligt att det var frivilligt att delta och att man när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att behöva ange någon orsak till detta och ”utan att behöva oroa sig för några negativa konsekvenser”. (Johansson & Svedner, 2001, s. 23) Dessutom talade vi om att svarspersonerna skulle vara anonyma i den slutliga produkten och att insamlingsmaterialet skulle förstöras efter det att arbetet var godkänt och klart. De fick också namn, adress, telefonnummer och e-postadress där de kunde nå oss vid oklarheter eller frågor kring undersökningen. (Bilaga 1, *Följebrev*)

¹ I ett e-postmeddelande från den här läraren stod det bland annat: ”Jag har inte svarat på era frågor därför att jag anser att de speglar en föräldrad syn på litteratur i skolan. [...] Att tro man komma till en gymnasieskola med en lista på oumbärliga titlar är helt befängt.” (2006-12-05)

² Denna lärare formulerade sig så här: ”Jag hoppas att ni sedan när ni blir lärare får en insikt och förståelse för lärares arbetssituation. [...] Att sammanfatta hela lärargärningen och skicka till helt okända människor - aldrig!” (2006-11-27)

Insamlingsmetod – enkätundersökning

Enkäten bestod av 16 ämnesinriktade frågor indelade i sex avdelningar, som var och en hade en överbrik, exempelvis "Läraren som läsare". (Bilaga 2, *Enkätformulär*)

Det fanns också en sjunde avdelning med rubriken övrigt, där svarspersonerna kunde skriva om de saknade något i undersökningen eller om de hade något att tillägga. Sist följde ett antal korta bakgrundsfrågor där vi frågade efter födelseår, antal år i yrket, vilka program läraren arbetade på etc. Dessa lade vi sist i enkäten eftersom de ofta kan upplevas som tråkiga och att det då finns risk att man låter bli att svara. (Trost, 1994) Anledningen till dessa frågor var att vid behov kunna kategorisera utifrån ett antal variabler för att om kunna se vissa likheter/skillnader lärarna emellan. Men också för att försäkra oss om att vi hade fått en bredd på svarspersonerna vad gällde ålder, antal år i yrket, vilka ämnen de undervisade i samt på vilka program deras elever gick. Detta för att få största möjliga variation.

Vi valde att ha frågor med öppna svar, dels för att vi inte ville styra lärarna allt för mycket och dels för att vi hoppades kunna använda oss av en del direkta citat i den färdiga produkten. Det vi var intresserade av var lärarnas olika uppfattningar och inte hur många som tyckte så eller så.

Utformningen av frågorna gjorde vi utifrån syftet med arbetet, eget intresse och genom vägledning från *Metodpraktikan* (Esaiasson m.fl., 2004) och *Enkätboken* (Trost, 1994). Vi lade extra vikt vid hur vi formulerade frågorna och försökte i möjligaste mån undvika värdeladdade ord, vaga ord och alltför långa frågor. Dessutom tänkte vi på att ordningsföljden skulle kännas logisk. Ytterligare en aspekt som de nämnda böckerna tar upp är att formuläret skall vara tydligt, luftigt och estetiskt tilltalande. Därför lade vi även in extra luft mellan frågorna för att de som ville skulle kunna svara direkt i dokumentet.

Procedur

Vi valde att skicka ut vår enkät elektroniskt till alla svensklärare vi kunde hitta e-postadresser till på de aktuella skolorna. Vi tog hjälp av såväl skolornas hemsidor som administrativ personal. Vi bad även lärarna själva att föra materialet vidare till kollegor som av någon anledning inte hade kommit med på listan.

Dagen före skickade vi ut ett brev där vi informerade om undersökningen, oss själva samt vilka etiska överväganden vi gjort. Detta redogjorde vi för under avsnittet Urval. (Bilaga 1, *Följebrev*)

För att minimera bortfallet skickade vi ut, förutom nämnda följebrev, sammanlagt två påminnelser om enkäten. I den första informerade vi också om att vi skulle komma ut och besöka alla skolorna en viss dag, vilket vi också gjorde, för att de som hade frågor eller ville lämna enkäten personligen skulle kunna träffa oss då. Vi talade också om att vi skulle ha med oss frankerade svarskuvert för dem som önskade skicka enkäten med post. I den sista påminnelsen skrev vi ett datum då vi var tvungna att ha svaren.

2.2 Kvalitativa intervjuer

Urval och bortfall

Vi bestämde oss för att genomföra ett antal kvalitativa intervjuer för att ha ett ännu bättre material att jobba med. Vi valde ut fem av de lärare som visat intresse för vår undersökning och det ämnesområde den berörde. Två av dem svarade på enkäten i ett tidigt skede och de andra tre hörde av sig och talade om att de ansåg att ämnesområdet var viktigt och spännande och att de gärna ville delta.

En av de lärare vi skulle intervjua dök aldrig upp. Av hennes kolleger fick vi höra att hon troligtvis var sjuk. Vi skickade ett e-postmeddelande senare samma dag och erbjöd en ny tid för intervju. Svaret kom en dryg vecka senare men då var resultatdelen redan sammanställd och klar. Eftersom den aktuella läraren ändå hade svarat på enkäten fanns hon trots allt med i en del av undersökningen och vi bedömde det som tillräckligt.

De kvarstående lärarna, tre kvinnor och en man, arbetade på tre olika gymnasier och undervisade på två olika program. Deras behörighet spände över fem ämnen, yrkeserfarenheten var mellan sju och 35 år och åldern mellan 44 och 62.

Etik

Vid intervjufrågan samt vid själva intervjusituationen upprepade vi det vi tidigare sagt om att deltagandet var frivilligt och anonymt och att de när som helst kunde avbryta. (se ovan)

Insamlingsmetod – kvalitativa intervjuer

Eftersom vi ville försäkra oss om utförliga och relevanta svar på våra frågeställningar samt ge undersökningen större kraft och högre tillförlitlighet använde vi oss av ytterligare en datainsamlingsmetod. Vi var fortfarande ute efter att få fram lärarnas uppfattningar om litteraturundervisningens form och innehåll och därför kändes intervjun som en lämplig metod, ”om fördelarna bedöms vara större än nackdelarna finns det ingenting som hindrar att man kombinerar olika insamlingsmetoder inom ramen för en och samma undersökning” (Esaiasson m.fl., 2004, s.259).

Eftersom några redan hade svarat på enkäten och andra inte så utformade vi en intervjuguide som inkluderade en del av enkätfrågorna men också nya frågor. På så sätt kunde vi täcka upp vissa områden helt men även föra in nya aspekter på litteraturundervisningen. Kvale (2001) rekommenderar att guiden endast innehåller ett antal teman eller områden som samtalet sedan kan kretsa runt, men vi valde att göra en något mer strukturerad intervjuguide med formulerade frågor för att ha som igångsättare av och backup under intervjun. Det visade sig fungera bra. (Bilaga 3, *Intervjuguide*)

Det som främst skiljde frågorna i intervjuguiden från de ursprungliga frågorna i enkäten var att de senare var mer inriktade på att täcka upp alla aspekter av litteraturundervisningen. I de kvalitativa intervjuerna kretsade frågorna mer runt vad som kommer med i undervisningen och inte, alltså alla de valsituationer som uppstår, samt lärarnas tankar om kanondebatten.

Procedur

Vi kontaktade de aktuella lärarna via e-post och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp för en intervju. Vi informerade även om att frågorna skulle kretsa kring ungefär samma område som enkäten. De fick själva föreslå plats och tid för intervjun som vi tidsbestämde till en halvtimme. Alla fem lärarna ställde upp och valde att genomföra intervjuerna på sina respektive skolor.

I ett fall satt vi i arbetslagets gemensamma lärarrum vilket innebar lite störningsmoment eftersom lärare kom och gick. Två av intervjuer gjorde vi i tomma klassrum och en i ett så gott som öde personalrum. I alla de fyra fallen upplevde vi lärarna som avslappnade och de verkade kunna tala fritt och ohämmat. Inga frågor tryckte på några känsliga punkter.

Eftersom vi var två stycken valde vi att inte använda oss av en bandspelare, dels för att intervjuerna var tidsbestämda till att vara i en halvtimme och dels för att vi inte ville ha ett alltför stort material att bearbeta.

2.3 Reliabilitet och validitet

En nackdel som ofta nämns med personliga intervjuer är så kallade intervjuareffekter, där svarspersonen kan bli medvetet eller omedvetet påverkad av den som intervjuar. (Esaiasson m.fl., 2004) För att om möjligt komma runt det här eller åtminstone försäkra oss om att det var lika under alla intervjuerna genomförde en av oss samtliga intervjuer medan den andra satt och antecknade. Tack vare den redan utförda enkätundersökningen med de öppna svarsalternativen hade vi redan samlat många bra citat. Men en hel del av svaren fick vi ändå med ordagrant.

Samtliga frågor såväl i enkäten som i intervjuguiden var tydligt kopplade till undersökningens ursprungliga syfte och problemformulering. I enkäten hade svarspersonerna själva skrivit fullgoda meningar i de flesta svaren och vid utskriften av intervjuerna gick vi metodiskt tillväga genom att tillsammans kontrollera att vi uppfattade samtliga svar på samma sätt. Vid ovisshet valde vi att tona ner betydelsen av svaren. Detta för att frågorna och svaren skulle "mäta" det vi föresatt oss. Av samma anledning spände också flera av frågorna i såväl enkäten som intervjuguiden över samma område, detta för att försäkra oss om att få uttömmande svar. (Kvale, 1997)

Vid bearbetningen av materialet ansträngde vi oss för att tolka lärarnas svar så sanningsenligt som möjligt. Vi koncentrerade oss på att analysera texten i de utskrivna intervjuerna och tolka det som stod på raderna, inte mellan dem. Detta för att strikt hålla oss till de svar vi fått och undvika att utläsa resultaten till vår fördel. Genom att vi var två uttolkare som gick igenom och kategoriserade samtliga svar undvek vi också "en godtycklig eller ensidig subjektivitet vid analysen" (Kvale, 1997, s.188).

Ytterligare en aspekt för att uppnå detta var, som tidigare nämnts, att vi ville att svarspersonerna skulle ha en stor spridning vad gällde ålder, erfarenhet, ämnen och program. En sammanslagning av respondenterna i de båda undersökningarna visar att de elva lärarna arbetar på fem olika gymnasieskolor och kan beskrivas enligt följande: genomsnittlig ålder 46 år, antal yrkesår i snitt är 15,5, de ämnen som finns representerade utöver svenska är svenska 2, engelska, franska, religion, livskunskap, filmkunskap, samhällskunskap och historia. Lärarna undervisar elever på Samhällsprogrammet (med inriktning mot idrott, estetisk), Naturvetenskapligt program, Estetiskt program, Hantverksprogrammet, Handelsprogrammet, Medieprogrammet samt Hotell och Restaurang.

2.4 Generaliserbarhet

Ett mål för generalisering är, enligt Schofield, "att studera *det som är* – att försöka fastställa det typiska, det allmänna, det vanliga" (Schofield, 1990 i Kvale, 1997, s.212). Detta skulle man kunna säga är vad vi försökt göra genom att beskriva hur de lärare vi pratat med ser på litteraturundervisningen. Men vi är också medvetna om att det faktum att vi inte gjorde slumpmässiga urval, att vi hade ett stort bortfall och att samtliga lärare arbetar på gymnasieskolor i Göteborg gör att resultaten inte kan ses som gällande för alla svensklärare på kommunala gymnasier i Sverige. Däremot kan man eventuellt urskilja vissa tendenser som tyder på att det finns en samstämmighet eller en motsättning vad gäller vissa uppfattningar om litteratur. Dessa tendenser skulle då kunna gälla för svensklärare på de fem kommunala gymnasier i Göteborg som finns med i vår undersökning. Men det skulle också kunna visa på de olika uppfattningar, om än inte alla existerande uppfattningar, som finns bland svensklärare i Sverige.

Vårt syfte har dock aldrig varit att försöka förklara varför svensklärare gör på det ena eller andra sättet utan endast beskriva hur de gör. Och på så sätt försöka visa på olikheter eller likheter dem emellan.

3. Resultat

Vi gjorde vår datainsamling i två steg, dels genom en enkätundersökning och dels genom kvalitativa intervjuer. Det vi framförallt ville ta reda på var hur svensklärare på gymnasiet tänker om litteraturundervisningens innehåll. Vad väljer de att ta upp och vad kommer inte med? Finns det en medveten eller omedveten kanon som följs i undervisningen? Hur ser den i så fall ut? Hur stor hänsyn tar lärare till elevgruppen och vilka aspekter av samhället belyser de?

Vi valde att analysera de båda datainsamlingsmetoderna på olika sätt och kommer därför också att redovisa resultaten under separata rubriker. Undantaget är det sista stycket som sammanfattar det mest väsentliga i båda analyserna, vilket slutligen tydliggörs genom ett organisatoriskt schema.

3.1 Enkätundersökningen

Huvudsyftet med enkätundersökningen var att täcka in så många aspekter som möjligt av hur svensklärare ser på litteraturundervisningens form och innehåll. Några frågor sträckte sig därför över samma områden men då de skilde sig åt i formuleringen genererade de också olika svar. Tillsammans gav dessa svar oss en bra helhetsbild. Allt som allt innefattade enkäten sex olika teman med totalt 16 frågor som alla krävde öppna svar, samt några korta bakgrundsfrågor. I svarsmaterialet ingick nio lärare verksamma på fem olika kommunala gymnasieskolor i Göteborg. (Bilaga 2, *Enkätformulär*)

Vid hanteringen av enkätsvaren valde vi att komprimera våra ursprungliga sex teman till fyra områden. Genom dessa ville vi försöka redogöra för de olika uppfattningar om litteraturundervisningen och dess roll i skolan som framkommer bland lärarna. För att tydligt åskådliggöra detta för läsaren använde vi oss av utvalda citat. Därefter gjorde vi en strukturerad sammanställning av uppfattningarna indelade i kategorier. (Johansson & Svedner, 2001)

De fem första frågorna i enkäten är sammanslagna till en gemensam del som beskriver hur lärare tänker vid valet av litteratur, hur de motiverar och presenterar den för eleverna samt deras tankar kring läsning. Nästa område berör vad läraren prioriterar i termer av epoker och genrer. Vår tredje ingång handlar om hur stor frihet lärarna har i undervisningens innehåll gentemot styrdokument, skola, kollegor, läroböcker etc. Sist går vi in på olika samhällsperspektiv och försöker se hur lärare för in detta i klassrummet. Resultaten har vi överfört till ett diagram som visar vilka, av 24 på förhand givna, samhällsbegrepp som kommer med i undervisningssituationen.

Eleven och läslust i centrum

Det som framkommer tydligt redan i de första svaren är att eleven har en central plats i utformningen av undervisningen. Flertalet av de tillfrågade lärarna säger att de tar hänsyn till elevernas intresse, deras läsfärdighet, deras egna åsikter och idéer, vad de kan anknyta till och hur de vill jobba. Därefter kommer kursplanen eller programmet, drygt hälften av lärarna har någon av dessa som referensram. Några talar om att koppla undervisningen till en samhällelig kontext, i dåtid och i nutid, och en planerar efter antal timmar. Endast en lärare nämner sitt eget intresse som en utgångspunkt.

När det gäller att motivera och förmedla valet av litteratur gentemot eleverna och faktiskt få dem att läsa ligger betoningen på att i största möjliga mån få med sig eleverna. Den starkaste strategin för detta är berättandets makt, som flera anser är avgörande. Men även möjligheten att skapa möten ses som viktigt. En lärare sammanfattar det så här: "Genom att försöka göra läsningen till något som ger gemenskap och sociala vinster i klassen och utanför skolan." Det handlar således om litteraturen som en väg till möten mellan människor. En annan lärare talar mer i ordalag om mötet mellan läsaren och det lästa.

Jag pekar på hur mötet med litteraturen kan bidra till fördjupade insikter och kunskaper om världen, andra liksom rent personligt. Mötet mellan litteratur och läsare är något unikt. Jag utgår från egna och andras erfarenheter och plockar ofta citat från andra läsares ord om sina upplevelser.

Att läsa högt, jobba med teman, dramatisera och entusiasmera är olika arbetssätt som framträder. Att koppla ihop läsning och olika former av eget skrivande är också vanligt förekommande bland svarspersonerna. Det som står ut lite extra är att, som en lärare gör, försöka förknippa läsning med avslappning genom att ha lästimme på schemat eller förflytta sig rent rumsligt och sätta sig och läsa i lugn och ro. Några lärare pekar på att eleverna måste läsa enligt kursplanen och menar att de därför kan ställa krav i form av skriftlig respons eller dylikt. Det vidgade textbegreppet kommer in i form av film, hörbok och andra konstnärliga uttryck för att locka eleverna till läsning.

Just att få eleverna att läsa ses som den främsta uppgiften med litteraturundervisningen. Vad eleverna läser kommer i andra hand. Läslust är ett ord som ofta dyker upp. En lärare ser tillbaka på sin barndom och hur han hittade läsglädjen genom Fem-böckerna: "Dem minns jag inte idag, men jag lärde mig själv att det är roligt att läsa. Från den utgångspunkten var det inte svårt att gå vidare."

Läsning som roligt i all ära, men flertalet lärare är också noga med att poängtera att skolan har en uppgift i att visa på litteraturens bredd och att utveckla eleverna som läsare. Det ska med andra ord ske en progression i läsutvecklingen vad gäller genrer och svårighetsgrad. För ovana läsare är det dessutom viktigt, menar en lärare, "att förstå att läsning är en aktiv syssla som också kan vara social". Att det inte behöver betyda ensamhet och isolering på sin kammare med boken som enda sällskap utan att läsning och gemensamma referensramar kan leda till nya bekantskaper och möjlighet att ta plats i olika samtalssituationer. För samtal är vad det i grunden handlar om, hävdar hon, och för detta krävs större kunskaper och medvetenhet hos läraren:

Läsningen i sig är viktig men viktigast är att det i klassen finns ett pågående samtal kring läsning och litteratur. Grunden till det lägger läraren – eller ej. Lärarnas läsintresse är ofta intressedrivet men borde vara mer professionellt, lärare behöver fler teorier och metodiska redskap för att kunna genomföra det arbetet.

Modern litteratur i fokus

Vilka genrer man använder sig av i litteraturundervisningen varierar mellan svarspersonerna men tyngdpunkten ligger på prosa, lyrik och dramatik. Många skriver att de försöker variera sig så mycket som möjligt och en anger att hon mest använder sig av ungdomsböcker och deckare eftersom den elevgrupp hon undervisar har speciella behov. Det finns få invändningar mot viss sorts litteratur, en är dock att det måste kännas angeläget och inte vara för svårt: "De gamla käpphästarna Tegnér och kompani gör jag oftast inget med." Andra författare som nämns i detta sammanhang är Wivallius och Lasse Lucidor med motiveringen "språkliga hinder". En annan lärare menar att det i det stora hela inte finns någon litteratur som absolut inte får komma med i undervisningen men att hon försöker prioritera utifrån kriterier som

läsvana och en viss allmänbildning. ”Det innebär alltså det som folk i allmänhet läser – deckare, chic lit, vissa klassiker, omdiskuterade böcker – böcker som gör att man som elev känner att man tillhör ’de läsandes och skrivandes klubb’ (läsforskaren Frank Smiths ord)”.

Vilken eller vilka tidsperioder man väljer att betona framgår däremot lite tydligare. Störst fokus läggs på modern litteratur med argumenten att läraren i fråga är mest insatt i dessa, att det är lättare för eleverna att leva med i och ta till sig texter ju närmare nutid man kommer men också för att det ”är färskast” och att det finns mycket att välja på.

Antiken nämns av tre lärare, realismen av två och medeltiden av en. Anledningarna till att antiken anses som viktig är, enligt en lärare, för att ”den utgör grunden för den västerländska litterära traditionen” och att den kan användas för att ”förklara genreindelning”. En annan åsikt är att eleverna vet väldigt lite om antiken och medeltiden och att de inte får kunskaperna genom några andra ämnen. Realismen försvaras med att den innehåller så många ”bra stora romaner”.

En lärare menar dock att det inte går att välja och välja bort utan verkligt goda argument:

Ingen ”epok” är viktigare än någon annan. Jag lägger störst betoning på de ställen där jag tycker att den bästa kontakten mellan materialet och eleverna verkar uppstå. Framför allt är det viktigt att en viss epok inte blir något ointressant som ”hände för länge sen”. Det måste angå.

Lärarna kan välja fritt

Vem är det då som bestämmer vad som skall ingå i litteraturundervisningen? Till största delen är det lärarna själva. Alla de tillfrågade anser att de har stor frihet att själva välja litteratur. Ordet enorm förekommer hos en lärare. Just att det är stor frihet verkar till största delen upplevas som något positivt, men en lärare tycker att det ibland också leder till frustration eftersom tiden inte räcker till för det man vill göra. Ansvar för det, hävdar hon, är dock inte den enskilde lärarens utan skolans:

Stor frihet men på tok för lite tid att göra något verkligt bra av den. Om skolledningen förstod vad de skulle vinna på att satsa på en timmas läsning om dagen skulle både schema och resultat se annorlunda ut. De skolledningar jag känner till saknar ofta de kunskaper och visioner som krävs för att ta sådana initiativ.

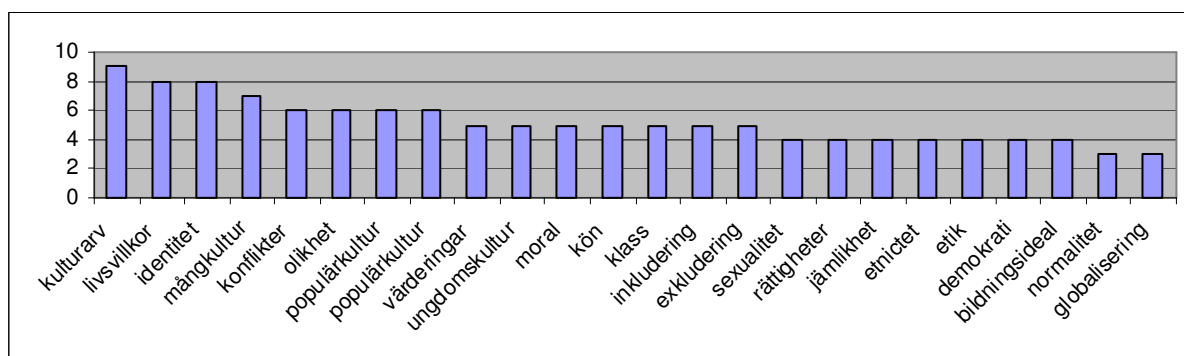
I de fall det är något annat än den egna friheten som styr handlar det om eleverna och kursplanens mål. Andra saker som nämns enstaka gånger är läromedel, ekonomiska ramar och personligt intresse. Det som däremot helt skriker med sin frånvaro är samtal och diskussion kring litteratur kollegor emellan.

Utvalda samhällsperspektiv

Det sista området berör samhällsperspektivet. På frågan om klassikerna fortfarande håller stånd i dagens mediala flöde svarar alla utom en ja. Just medieutbudet, menar några lärare, är ett bärande argument för att klassikerna inte har spelat ut sin roll eftersom många av de stora verken filmatiseras. Som exempel nämns *Tristan & Isolde* och *Greven av Monte Christo*. En annan överensstämmande mening är att det gäller att ”’bädda för’ läsningen ordentligt, samt att ha gott om tid för högläsning och diskussioner” och inte presentera klassikerna ”som ett gäng dammiga, uppstoppade gamla duvhökar från artonhundradet”. Ytterligare en åsikt är att man som lärare ofta behöver mer tid för att överbrygga motståndet för böcker skrivna på äldre text, alltså eliminera det rent språkliga hindret. En annan är att det gäller att sätta ”in dem i en kontext som eleverna kan relatera till”.

Hur fungerar då det här samhällsperspektivet i praktiken? Vi listade 24 aktuella samhällsrelaterade begrepp och bad lärarna markera vilka de känner att de fångar in genom litteraturen. De ombads också ge konkreta exempel på litteraturval. (Figur 1, se nedan) De begrepp som enligt vår sammanställning är mest frekventa i lärarnas litteraturundervisning är kulturarv, identitet och livsvillkor. Flertalet har inte gett något förslag på litteraturval där begreppen förekommer. Undantaget är en lärare som markerat samtliga begrepp och hänvisat till *Romeo & Julia* och *West Side Story* som referensmaterial. Andra har istället lämnat kommentarer till urvalet. En menar på att en omfattande läsning ger eleverna del av så gott som samtliga begrepp och att "litteratur och läsning är till för att ge oss rörliga, tänkande intellekt och bekräftelse på att vi duger och inte är ensamma". En annan kommenterar sina val av begrepp genom att hänvisa till samtidslitteraturen: "I stort sett alla dessa hittar du i elevens eget val av litteratur. De böcker som är populära idag tar oftast upp de här frågorna. När vi har bokprat och eleverna har läst olika böcker blir det alltså rätt fantastiska diskussioner."

Flera av begreppen som återfinns i såväl läroplanen (*Lpf* 1994) som i beskrivningen av svenskämnet (Skolverket, 2006/2007), till exempel demokrati, etik och värderingar, kommer bara fram i undervisningen hos hälften av de tillfrågade lärarna.



Figur 1. Sammanställning av användningen av samhällsbegrepp i litteraturundervisningen.

3.2 Intervjuerna

Vi började med att skriva ut de fyra halvtimmeslånga intervjuerna, till vilka vi använde oss av den intervjuguide som är beskriven i metodkapitlet. (Bilaga 3, *Intervjuguide*) Sedan läste vi igenom dessa och gjorde en första gallring för att få ut det viktigaste. Därefter försökte vi urskilja olika teman som framkom i svaren. Syftet var att försöka avdela textmassan "i naturliga meningsenheter för att sedan utveckla deras huvudteman". (Kvale, 1997, s.178) I ett första steg ordnade vi materialet i fem olika teman. Efter det gjorde vi en meningskoncentrering vilket "innebär att de meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist". (Kvale, 1997, s.174) Det slutliga antalet teman komprimerades då till tre och dessa inordnade vi i ett analyschema för att intervjupersonernas uppfattningar skulle framträda extra tydligt i och med att varje lärare fick en kolumn. (Bilaga 4, *Analyschema*)

Våra teman är: Litteratur, Kanon och Lärarstrategier. Till de två första hör underkategorierna innehåll och värderingar respektive existens och inställning till kanon.

Litteratur

Det framgår med tydlighet att lärarna anser att det finns ett övervägande västerländskt innehåll i läroböckerna och följderna blir att undervisningen präglas av detta. Dock framkommer det lite olika svar på hur de väljer att lägga upp sin undervisning. En lärare följer konsekvent läroboken, en annan lärare tar in annan litteratur i tredje årskurs, alltmedan en tredje utgår från klassen och elevgruppen. Ytterligare en lärare berättar att hon, med hänsyn till sin speciella elevgrupp, främst baserar sin undervisning på modern litteratur, vilket innebär betoning på väst:

Vi gjorde så i en tvåa jag hade för några år sedan att eleverna fick lista alla böcker och alla författare de spontant kom ihåg. Sedan lade jag ut det på en världskarta och det var så tydligt. Nästan allt var svenskt, en lite klick var brittiskt och lite amerikanskt. Inget annat. Inget spår av något annat och ändå var det alla böcker de någonsin hört talas om i sitt liv. Så direkt efter det läste vi något från Afrika, sedan var det inte jag som hade B-kursen. (Bilaga 4, *Analyschema*, Lärare D)

Lärarnas åsikter kring vad som är bra/dålig litteratur är intressant att ta del av eftersom det visar sig att de har delade meningar kring värdering av litteratur. Särskilt en lärare skiljer sig från mängden angående definitionen av vad som är bra och vad som är dålig litteratur. Han har väldigt klara och bestämda åsikter och sorterar in litteraturen i två kategorier, antingen kvalitativ litteratur eller kiosk- och mängdlitteratur. Till den senare gruppen lägger han också barn- och ungdomslitteratur eftersom de ofta innehåller förenklingar och stereotyper.

Vid intervjuerna valde vi att undersöka hur lärarna ställer sig till huruvida *att* eller *vad* eleverna läser. Här kunde vi se att ovanstående lärare har en något annan åsikt än de andra. Han anser att det är viktigare *vad* eleverna läser och inte enbart *att* de läser, detta grundar han i det faktum att skolan har ett ansvar och måste upprätthålla en standard.

De andra lärarna har likartade värderingar kring bra/dåligt. En var noga med att påpeka att hon aldrig uttryckligen säger att något är skrälllitteratur till eleverna, utan använder sig istället av denna i undervisningen eftersom hon anser att olika sorters litteratur fyller olika syften. Läraren påpekar dock att "litteratur är väldigt mycket ett mognadsämne" och att det är ytterst viktigt att eleverna inte blir kvar "på Kitty-stadiet". Hennes undervisning styrs till viss del av en inofficiell kanon och att "den litteratur vi tar upp och presenterar är den som levt kvar, som man vaskat ur". Hon anser att det inte går att helt skilja på *att* eller *vad* utan menar att båda fyller en funktion. *Att* de överhuvudtaget läser är bra för att få upp läshastigheten och läsförmågan, dock är hon noga med att poängtera att det spelar en avgörande roll *vad* eleverna läser i vissa sammanhang, till exempel när undervisningen är baserad på att de ska tillägna sig vissa verk. (Lärare B)

De övriga två tycks vara ganska enstämmiga i sina värderingar och åsikter men vill inte precisera vad som är bra eller dålig litteratur utan har som mål att visa på olika slags litteratur i sin undervisning. De tycker också att det är viktigt att eleverna varierar sin läsning vad gäller genrer och svårighet i syfte att höja sin läsnivå och att de utvecklar en läslust. Men medan den ena läraren prioriterar *att* eleverna överhuvudtaget läser, känner den andra att hon inte kan rangordna mellan de två.

Kanon

Kanons vara eller inte vara är intressant med tanke på den intensiva debatt som startades under sensommaren 2006 och i viss mån fortfarande pågår. Vi ville få in debatten i våra intervjuer för att få en inblick i vad yrkesverksamma lärare har för tankar kring detta.

Angående kanons existens är det uppenbart att de tillfrågade lärarna är eniga om att det redan finns en kanon. Däremot är de inte lika samstämmiga vad gäller införande av en ny

svensk kanon. Särskilt en lärares svar skiljer sig från de andra i det att han säger sig vara splittrad kring en eventuell kanon.

Svårt. Kan i och för sig förstå tanken. Det finns ett värde i att skolan hjälper till att skapa en gemensam generell bas i form av någon slags kanon. Men sedan beror det på hur den ser ut, vilka verk vi pratar om. Men sätter man samman en kanon som belyser frågeställningar genom historien för att skapa diskussion så är det inget fel med en kanon. (Lärare A)

En annan lärare ser det som att en kanon skulle kunna fungera mer som en rekommendation men inte som ett måste. Hon liknar elevernas tillägnelse av litteratur vid en resa, ”det är som en resa i tiden man ska göra, klart man kan resa i sin egen tid också”. Men hon kan också se en nackdel med en svensk kanon i det att läraren skulle kunna tvinga på eleverna viss litteratur genom att peka på listan och säga att det här måste ni läsa.

De övriga visar sig vara mycket mer kritiska och frågande till en svensk kanon. En uttrycker sig på följande sätt: ”Det kryper i mig.” Hon anser också att en eventuell svensk kanon inte riktigt håller måttet i jämförelse med den internationella litteraturen. (Lärare C)

Förskräckligt, är ett ord som en annan lärare använder sig av. Hon uttrycker väldigt starka och bestämda åsikter kring ämnet och ställer sig undrande och kritisk till vem det i så fall är som skulle ha rätt att bestämma vad för slags litteratur eleverna ska läsa. Folkpartiet har i kanondebatten hävdat att en svensk kanon skulle kunna skapa en gemensam grund att stå på och genom att läsa vissa böcker skulle invandrare känna trygghet och tillhörighet. Just detta reagerar samma lärare starkt på:

Jag tycker det är ett hån att prata om delaktighet, läs de här 50 böckerna, men du ska inte tro att du får något arbete. Invandrarungdomar vill inte läsa svenska böcker som har lästs i fem generationer.
[...]

En fördel skulle väl vara mer pengar som är öronmärkta till böcker som ungdomar på gymnasiet ska läsa. Men inte en pall med böcker som ingen vill ha. (Lärare D)

Lärostrategier

Lärarna fick svara på vilka pedagogiska knep de använder sig av för att kunna nå ut till alla eleverna i en klass. En lärare har som pedagogiskt knep att med bestämdhet och tyngd hävda kursplanens direktiv, där det uttryckligen står att eleverna ska läsa. Läraren uttrycker angående läsning och elever: ”vad det handlar om är att de måste fatta att de måste läsa”. Han tar hänsyn till elevgruppen på så sätt att undervisningen bestäms av vad eleverna klarar av och vad de kan finna nöje i.

Gemensamt för de andra är att de använder sig av berättande och inlevelse i syfte att öppna upp dörren till litteraturen. En lärare menar på att det kan finnas trösklar för eleverna att ta sig över och då är det viktigt att introducera texten genom berättande. Ett exempel på detta är när eleverna ska läsa *Fröken Julie*. Hon brukar därför inleda lektionen med att kort återge handlingen och göra det hela lite mer spännande genom att förtydliga karaktärernas personligheter. Hon ställer också frågor till eleverna om vad som kommer att hända. Det brukar leda till att eleverna kan ta till sig den svåra texten och finna ett nöje i att läsa sig till svaren. (Lärare B)

Att använda sig mycket av olika slags litteratur som kan engagera eleverna, är ett annat knep som framkommer. En av lärarna nämner bland annat att hon nyligen har använt sig av *Ett öga rött* i en klass med många olika nationaliteter. Dels för att visa på ett annat språk, ”blattesvenska” och dels med syfte att skapa olika kulturella möten där eleverna kan dela med sig av sina erfarenheter och olika bakgrunder. (Lärare C)

Läsning och intolerans

Förutom de teman vi fört in i analysens schemat är det intressant att titta på lärarnas kommentarer kring en undersökning om attityder och läsning som gjordes på uppdrag av Lärarnas Riksförbund. (2006) Undersökningen som presenterades i september i samband med bokmässan visar tendenser på att elever som läser väldigt sällan eller aldrig verkar ha en högre intolerans vad gäller inställningen till invandrare och homosexuella. Samtliga lärare håller med om att det nog stämmer men pekar på olika tänkbara orsaker. En tanke är att elever som läser kan förstå sig själv och sin omgivning på ett helt annat sätt än elever som inte läser. Genom litteraturen kan man leva sig in i andras situationer och bli bättre på att reflektera och diskutera kring värderingar och livsfrågor. En lärare tycker sig kunna se att det är etniskt förknippat, i det att invandrarkillar ofta visar en fördömande attityd mot andra invandrare och mot homosexuella. En annan lärare menar att litteraturen ofta är en bra väg till ökad tolerans men ger ett historiskt exempel på att detta inte alltid är fallet: ”Å andra sidan han i Frankrike som högg huvudet av en massa folk, Robespierre, han läste en massa romantiska böcker och grät, men det gick ju inte där...” (Lärare B).

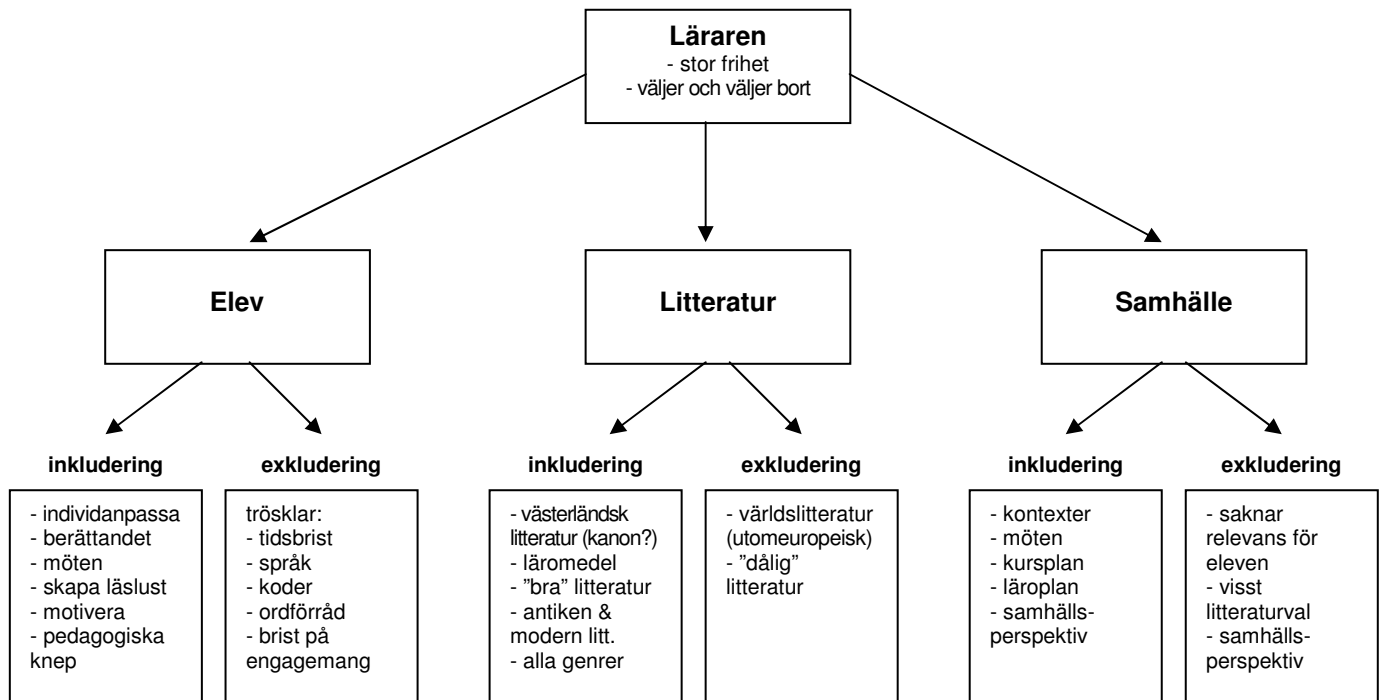
3.3 Sammanfattning

För att sammanfatta det som framkommer i analysen av såväl enkäterna som intervjuerna kan man peka på de olika former av inkludering och exkludering som synliggörs i alla de val som lärarna dagligen gör. Centrala roller i dessa spelar eleverna, litteraturen och samhällsfrågorna, liksom lärarna själva som individer.

För att tydliggöra de viktigaste punkterna i resultaten placerar vi in dessa i ett organisationsschema som visar vem som beslutar och vad det leder till. Vi försöker därmed ”skapa en bakomliggande struktur istället för att enbart redovisa isolerade fakta” (Johansson & Svedner, 2001, s.51). Detta diagram kommer sedan också att tjäna som utgångspunkt för vår slutdiskussion. (Figur 2, se nedan)

Kortfattat kan man säga att läraren är den som avgör i vilken grad eleverna har möjlighet att påverka innehållet i och utformningen av undervisningen. Men läraren är också den som genom engagemang och olika strategier skapar förutsättningar för läsning och läslust. Han eller hon har stor frihet i valet av litteratur och kan botanisera bland epoker och genrer, men håller sig mest inom den ”inofficiella” västerländska kanon som finns i läromedlen. Läraren väljer och väljer bort efter eget intresse, efter vad elevgruppen kan klara av och tycker om, eller efter vad som står i styrdokumentet. Samhällsperspektiven förs in i undervisningen olika mycket beroende på hur viktigt läraren anser det är eller beroende på vilken litteratur som används. Det som står i läroplan och kursplan styr också. I enkäten är exempelvis kulturarv det begrepp som samtliga lärare säger sig få med.

Figur 2. Organisationsschema över resultaten.



4. Slutdiskussion

Resultaten från våra undersökningar visade på såväl likheter som olikheter i hur lärare tänker kring litteraturundervisningen i skolan, dess innehåll och form. Men också hur de värderar litteratur, ibland medvetet och ibland omedvetet. Samtliga lärare höll med om att det finns en existerande kanon i skolan till största delen bestående av västerländsk litteratur och menade att det också är denna som i huvudsak kommer fram i undervisningen. Detta eftersom de använder sig av de läroböcker och antologier som finns tillgängliga. Flertalet av de tillfrågade hade följt sommarens och höstens intensiva kanondebatt och ställde sig frågande till införandet av en ny svensk kanon. Vissa var rent av förargade för att ett sådant förslag ens hade yppats och menade att det omöjligt skulle bidra till en gemensam och förenande svensk grund i samhället. ”Jag tycker det är ett hån att prata om delaktighet”, sade en lärare. (Bilaga 4, *Analyschema*, Lärare D)

Vi kunde se att lärarna vanligtvis valde att fokusera på antiken och/eller modern litteratur. Till antiken använde man mycket traditionella texter som *Iliaden* och *Odyssén*, *Bibeln*, Platon etcetera. När det gällde det senaste seklet fanns det, enligt lärarna ett större utbud, och där kände de att de kunde förnya sig mer, ”eftersom det innehåller så mycket olika och är färskast” (*Enkät svar*).

Många av lärarna var överens om att litteraturundervisningens syfte är att skapa läslust och att det måste finnas en relevans för eleverna att läsa litteraturen. Likaså betonade de vikten av att undervisningen ska skapa utrymme för diskussion genom att exempelvis föra in olika samhällsperspektiv. Men resultatet visade också att väldigt många samhällsbegrepp glöms bort eller på annat sätt hamnar utanför klassrummet. Kulturarv var det begrepp som mest frekvent förekom i undervisningen medan exempelvis etik och demokrati endast togs upp hos knappt hälften av lärarna i enkät svaren.

Lärarnas inställning till vad eleverna läser utifrån värderingar om bra och dålig litteratur varierade något och det tycktes finnas en uppdelning beroende på syftet med läsningen. Klassikerna skulle eleverna läsa för att ta del av kulturarvet medan litteratur som inte värderades lika högt, exempelvis populärlitteratur och i viss mån barn- och ungdomsböcker, kunde man ta med i språkträningssyfte eller för att öva upp läshastigheten. Även om lärarna inte sade det rakt ut, utan snarare talade mot ett värderingstänkande i termer av bra och dåligt, högt och lågt eller fint och fult, så kunde man mellan raderna i enkäterna och under intervjuerna ana att det fanns en inbyggd värderingsmekanism. Detta blev extra tydligt i vissa svar på frågan om det viktigaste är att eleverna överhuvudtaget läser eller om det är viktigare vad de läser. Så här sade en lärare: ”Det är bra att de läser. Det är två olika saker. Det är lika bra att de läser Harry Potter om de ska få upp läshastighet och läsförmåga. Då är allt bra. Men om syftet är att vi ska ägna oss åt litteratur då är det viktigt också vad man läser.” (Lärare B)

4.1 Våra resultat i ljuset av andras forskning

Det har gjorts många undersökningar utifrån lärarperspektiv riktade mot litteraturundervisning på gymnasiet. Vi vill här lyfta fram resultaten i några av dessa i syfte att jämföra med våra egna, dels för att visa på intressanta likheter eller skillnader och dels för att ge våra resultat en mer allmängiltig tolkning och därmed ökad relevans.

Den grupp på elva gymnasielärare som ingick i vår undersökning är självklart för liten för att det ska gå att generalisera kring resultaten i någon större utsträckning. Men det som framkommer i form av kanontänkande kring litteraturundervisningen samt de olika

hänsynstaganden och val lärarna gör pekar, vid jämförelse av tidigare forskning, trots allt i riktning mot ett slags gemensamt tänkande och värderingar bland gymnasielärare i Sverige i stort.

Det som ytterligare talar för en generalisering av våra resultat är att vi, med undantag av en lärare, inte själva valt ut deltagarna utan att de via en enkät som skickades ut till drygt 75 lärare på fem skolor har valt att delta i studien utan att ha någon personlig kännedom om oss lärarstudenter. Dessutom finns det en stor variation bland svarspersonerna i såväl ålder, yrkeserfarenhet, ämnesbehörighet samt programtillhörighet. (se *Metodavsnittet*)

Det som skulle kunna tala mot en generalisering är att endast några av lärarna intervjuades personligen och att vi då kunde ställa följdfrågor och be om mer utförliga resonemang, i övrigt var vi hänvisade till de skriftliga svar som följde med enkäten. Dessa har vi tolkat efter bästa förmåga och så sanningsenligt som möjligt men det kan självklart förekomma vissa missuppfattningar eller feltolkningar på grund av till exempel ordval och syftningsfel.

En artikel (Åkerberg, 2006:3) baserad på en slutuppsatsskrivning i svenska vid Högskolan i Kristianstad, styrker i vissa avseenden tillförlitligheten i våra resultat. Författaren menar att elevernas förutsättningar och behov sätts i centrum och att undervisningen ”präglas av elevinflytande och elevanpassning” och att det tyder på en strävan efter att ”relatera verken till elevernas egen vardag” men också dagens samhälle. (s.10) Men det som i ännu högre grad styr urvalet är lärarnas egna intressen. Egenintresset framkom mer som en parentes bland lärarna i vår undersökning, eftersom det i de fall där det nämndes förekom tillsammans med flera andra hänsynstaganden. Författaren anser att lärarna bör visa en större objektivitet i det litterära urvalet och föreslår att faktorer som ”verkens dåtida, nutida och kulturella representativitet och deras ställning i elevernas mångsidiga utveckling” ska vara avgörande. (s.10) Detta motsäger våra och även andras resultat där lärarna istället pekar på vikten av att förmedla litteratur de själva har en relation till för att inspirera eleverna till läsning och diskussion. En lärare i vår undersökning säger att hon ”utgår från egna och andras erfarenheter” för att motivera sina elever menar att hennes ”entusiasm brukar smitta av sig ganska bra.” (*Enkät svar*) I Brodow & Rininsland (2005) uttrycker författarna tankar om att ”läslust kan vara lika smittsamt som influensa” och att en lärare inte vara ska vara rädd för att ge sina elever del i ”njutningen av att ha upptäckt en ny fantastisk roman av José Saramago och kanske läsa upp ett avsnitt ur den.” (s.50)

Något som Åkerberg (2006:3) tar upp, och som också vi sett i våra svar, är att det inte verkar förekomma några diskussioner kring val av litteratur kollegor emellan på skolorna. Däremot säger hon också att skolans läromedel inte är direkt styrande för urvalet. I vår undersökning är resultatet nästan det motsatta, då flertalet av lärarna säger att de använder sig av texter i läromedlen bland annat på grund av lite tid för att söka eget material som kostnader för kopiering.

Ett annat namn som ofta syns i sammanhanget är Gun Malmgren (1992) som bland annat har gjort en undersökning baserad på fem lärarporträtt på gymnasiet. I den placerar hon in de deltagande lärarna på en linje som spänner mellan en förmedlingspedagogisk hållning – litteraturen som bildningsämne och förmedling av kulturarvet – och en elevcentrerad hållning – tendensen att individanpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och personlighetsutveckling. (s.316) Den lärare som i huvudsak sätter eleven i centrum har som argument att ”undervisningen inte fungerar om den inte är relaterad till elevernas erfarenheter och intressen” (s.63). Hans mål är i första hand att få eleverna att reflektera och diskutera och då får kulturarvet komma i andra hand om han tvingas välja. Det viktiga är att undervisningen fungerar och eleverna upplever den som intressant och meningsfull. I andra änden, med betoning på bildning och kulturarv, står en annan lärare. Hon säger sig vara mer fostrande i sitt synsätt på undervisning och ”har bestämt sig för att inte ge vika när det gäller förmedlingen av kulturarvet” (s.63). Ett tredje synsätt representeras av en lärare i en

naturklass. Hon drar en skarp gräns mellan den obligatoriska delen av litteraturundervisningen som hon tar från styrdokumentet och den fria läsningen. ”Hon förväntar sig inte att den obligatoriska delen ska vara lustfylld. Det är plugg och träl och något som de bara ska ha i sig.” (s.165)

Kopplat till vår egen undersökning kan man tydligt hitta kandidater för de två första synsätten på vilket som är syftet med litteraturundervisningen, men inte riktigt i samma extrema varianter som hos Malmgren. Betoningen på elevernas delaktighet i såväl val av böcker som diskussioner nämns av flera lärare i enkätsvaren och några talar också om att anstränga sig för att hitta rätt bok till rätt person, ”[jag gör] allt jag kan för att varje elev ska hitta böcker som just de uppskattar”. En annan menar att det viktigaste är att lära sig mer om vem eleven är och bygga på det: ”Att hitta rätt bok till varje elev är en utopi men att lära sig mer om var och en av dem som läsare är ju en del av jobbet.” (Enkätsvar)

Den andra ytterligheten på Malmgrens linje, läraren som starkt betonar kulturarvet, är inte lika synlig i vår undersökning men genom att framförallt titta på de svar som kretsar kring värdering av litteratur så framträder åtminstone en som uttrycker att hon dels läser kronologiskt med eleverna på samhällsprogrammet och dels spänner över hela litteraturhistorien oavsett elevgrupp:

Jag tycker det är mitt jobb att introducera den inofficiella kanon som faktiskt finns.

[...]

Allting är spännande. Antiken och bibeln som litteratur är lätt att ta tag i. Svensk äldre litteratur plus upplysningen kan vara svårt att ta till sig. Men jag går igenom allt. (Bilaga 4, *Analyschema*, Lärare B)

Resultaten från vår undersökning synliggjorde en i många fall omedveten värdering av litteraturen från lärarsynpunkt men även i andra undersökningar framkommer det tydliga ställningstaganden när det gäller värdering av litteratur i allmänhet och kultur i synnerhet.

Bergman (2005) försöker i sin studie ta reda på vilket innehåll gymnasieelever på olika program möter i svenskan och hur läraren väljer ut detta. Denna utgörs av samtal med i huvudsak fyra lärare som, liksom i Malmgrens studie ovan, intar olika positioner beroende på i hur hög grad de betonar kulturarvet eller om de istället värderar andra aspekter inom svenskämnet. En av lärarna, Göran, vill ”överföra en känsla för det som är grunden i den västerländska kulturen och som står för humanism och fasta värden” (s.33). Han har tydliga åsikter om vad som är god kultur, respektive dålig eller icke-kultur. Det sistnämnda, vilka kan sägas gå under begreppet populärkultur, representeras av ungdomarna och medierna och ”ska motverkas” (s.33). Görans motsats hittar man i Jenny som istället drar nytta av och använder sig av ungdomarnas uttryckssätt, som låttexter och filmer, för att närma sig deras kultur och skapa en relation mellan eleverna och läraren. Ytterligare exempel på detta är Anna som varierar innehållet i sin undervisning utifrån den aktuella elevgruppen och försöker stimulera eleverna genom att anknyta till deras egna erfarenheter och intressen. Slutligen är det Bo, som också han är beredd att anpassa sig på bekostnad av kulturarvet, men samtidigt trycker han på vikten av att eleverna ska bli allmänbildade och få någon slags gemensam kunskapsbas som de kan referera till. Bergmans slutsats blir att det är uppfattningen om svenskan som bildningsämne som dominerar innehållet i B-kursen. Men att åtminstone två av lärarna är beredda att göra avkall på detta och försöka möta eleverna på deras hemmaplan genom att använda sig av deras kulturkonsumtion.

Våra resultat pekar på att det vidgade textbegreppet inte riktigt har fått fotfäste i svenskämnet på gymnasiet. Flertalet lärare säger sig ta in film i undervisningen, men ofta är syftet att använda det som aptitretare för att locka eleverna till läsning snarare än att se filmen som jämförbar kunskapsförmedlare till litteraturen. Detta tolkar vi som att film fortfarande ses som underställt litteraturen och i viss mån även betraktas som ”fulkultur” eller ”lågkultur”

jämfört med den fina eller höga kulturen som flertalet skrivna texter representerar – kanon. Detta trots att bildmedier nämns på flera ställen i kursbeskrivningen för svenskämnet och i en passage till och med ett påpekande om att film och bildmedier får användas: ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket, 2006/2007). Däremot tillåter de flesta lärare i vår undersökning att eleverna läser kiosklitteratur eller populärlitteratur i relativt hög utsträckning, men inte för att den anses hålla samma klass som den klassiska litteraturen utan för att lärarna vill ha läsande elever. Det som är intressant att fundera på i sammanhanget är då om det är bättre att läsa något, vad som helst, bara man läser eller om eleverna kan lära sig minst lika mycket av att se på en film och delta i efterföljande diskussion? Lärarna verkar på sätt och vis enas om det första alternativet, eftersom film endast anges som komplement eller aptitretare.

Vid val av litteratur till undervisningen utgår många lärare från egna värderingar, som diskuterats ovan, samt egna intressen och kunskapsområden. Men de utgår också till stor del från de läromedel och klassuppsättningar som finns tillgängliga på skolan. Allt detta sammanlagt gör att den litteratur som presenteras för eleverna i huvudsak speglar ett västerländskt perspektiv. Hos flera lärare finns det en vilja att även föra in andra delar världen, men det är ett fåtal som gör det i praktiken. En lärare säger att hon tar in *Gilgamesh* när det finns iranska elever i klassen och i en annan klass har hon just läst *Ett öga rött* för att visa på andra språkliga perspektiv:

Kan känna så här ibland, om jag tar *Ett öga rött*, kan känna att jag kanske exkluderar svenskarna. Men tar den för att balansera svenskheten och visar på mångkulturen i Sverige, att vi inte bara har en kultur här. Om man kunde visa på det i sin undervisning att det är så fruktbart det här mötet. (Bilaga 4, Lärare C)

Vikten av att använda litteraturen för att skapa möten mellan elevernas olika kulturer i klassrumssituationen framhävs även av Anette Årheim, gymnasielärare i svenska och media, som har forskat kring litteraturdidaktik i mångkulturella klassrum. I en artikel talar hon om att ”varma böcker” saknas i svenska klassrum, med detta åsyftar hon litteratur från världsdelar som Asien, Afrika och Latinamerika. Detta, tillsammans med ett verklighetsperspektiv som är koncentrerat till det västerländska tänkandet, kan i förlängningen leda till ökade klyftor i samhället, menar hon. (Lannvik Duregård, 2004:9, s.36)

Det Årheim betonar är alltså vikten av en större bredd på det litterära urvalet i skolan, både i ursprung och i verklighetsperspektiv. Detta kretsar i huvudsak kring två saker, inkludering och exkludering. Resultatet leder i det första fallet till att viss litteratur exkluderas från undervisningen och det kan i förlängningen göra att vissa elevgrupper känner sig utanför. En alltför ensidig bild av verkligheten, oavsett om denna skildras genom klassiska verk eller via läsning av samtidslitteratur, kan likaså medföra att eleverna inte får ta del av ett större perspektiv och att de inte får möjlighet att reflektera över eller diskutera sina åsikter och värderingar. Detta ligger nära de tankar vi själva har om olika val och deras inverkan på eleverna och undervisningssituationen och leder oss därmed in på nästa del i slutdiskussionen – en mer teoretisk analys utifrån en konstruerad begreppsapparat.

Fram till nu har vi redogjort för och resonerat kring de resultat vi fick fram genom att anknyta svaren till vår problemformulering och de konkreta frågeställningarna. Vi har också satt resultaten i relation till andra undersökningar på området och diskuterat likheter och skillnader där sådana har framträtt. Nästa del syftar till att diskutera hur olika val kan påverka eleverna.

4.2 Former av inkludering och exkludering

För att på ett överskådligt sätt sammanfatta våra resultat valde vi att sammanföra och komprimera dessa i ett organisationsschema som visar hur lärarna förvaltar den stora frihet de säger sig ha i utövandet av yrket. I deras svar framträder tre tydliga områden där denna frihet förverkligas i praktiken: *elev*, *litteratur* och *samhälle*. Dessa områden innefattar olika aspekter av hänsynstaganden, från lärarnas sida, i utformningen av undervisningen. Vi delade även in respektive område i två underkategorier, inkludering och exkludering. Under dessa rubriker förde vi in det som vi ansåg hade avgörande betydelse för exempelvis inkludering och exkludering av eleverna i undervisningssituationen. Det första området som rör eleven visar på olika strategier och förutsättningar från såväl lärarens som elevens sida för att tillgodogöra sig undervisningen. Vad gäller vilken litteratur som kommer med i undervisningen har även detta stor betydelse för vilka elever som känner sig delaktiga respektive utestängda. Likaså med samhällsperspektivet handlar det om att bjuda in vissa grupper till diskussion medan andra inte kommer med. Men också att bjuda in till vissa utvalda diskussioner eftersom många för samhället viktiga begrepp står utanför undervisningen.

Vi har valt att se på resultaten i form av inkludering och exkludering från lärarnas sida vad gäller val av metoder och arbetssätt, litteratur och samhällsfrågor. Argument för att vi ser just dessa begrepp som väsentliga i sammanhanget är att de är frekvent förekommande i debatter kring skola och elever, i såväl dåtida som aktuella styrdokument samt i tidigare forskning. Inkludering och exkludering tillsammans med många av dessa begrepps synonymer användes också flitigt i språk- och kanondebatterna tidigare i år. Dessutom handlar våra frågeställningar i grund och botten om de val lärarna gör, alltså att välja (in, ut) och välja bort – inkludera och exkludera.

Inkludering och exkludering kan delvis stå som motsatser, men samtidigt känner vi att det finns situationer då det inte går att klassificera något som det ena eller det andra. Då finns det behov att dela in begreppen ytterligare. I följande analys kommer vi därför att utgå från den begreppsapparat vi tog upp i inledningsavsnittet bestående av inkludering och exkludering indelade i fyra underkategorier: kulturell inkludering, påtvingad inkludering, ofrivillig exkludering samt frivillig exkludering. (se *Inledningen*)

4.3 Analys utifrån begreppsapparaten

Elev

Diskussionen om hur och i vilken utsträckning eleverna inkluderas och exkluderas i litteraturundervisningen rör sig framför allt kring vikten av berättande, skapandet av möten samt lärarstrategier för läsande elever å ena sidan och vad som kan stå i vägen för detta å andra sidan. Makten ligger hos läraren som fritt kan bestämma vad innehållet ska vara och hur detta ska förmedlas. På så sätt blir läraren också ansvarig för hur resultatet av sina val på verkar eleverna.

I vid mening är läraren hela tiden starkt deltagande i processen att bygga upp elevernas erfarenhetsvärld. Som ledare för undervisningssituationen innehar läraren en maktposition i figurationen. Det är lärarens ansvar att upprätthålla den sociala responsiviteten i figurationen och skapa rum för det perspektivtagande och den kommunikation som bygger upp de enskilda elevernas erfarenhetsvärldar – vilka innefattar deras själv. (von Wright, 2000, s.190)

Elevernas själv, deras identitet, är något de söker efter och bygger upp genom hela skolåldern. Men på gymnasiet, i gränslandet mellan att vara barn och vuxen, blir behovet av att finna sig

själv allt större och viktigare. En trygg identitet, eller åtminstone en någorlunda aning om vem man är och vem man vill vara, ger eleven en grund att stå på. Det är utifrån denna position och dessa villkor som inläringen sker. Förutsättningarna för ett kunskapsintag är att läraren når fram till eleven och att de så att säga talar samma språk. Flertalet lärare i vår undersökning talar om berättandets kraft och menar att det är så man skapar ett intresse och engagemang för litteratur hos eleven. På det sättet går även äldre litteratur hem, menar en av dem: ”Jag har inte råkat ut för att jag behövt ’motivera’ t.ex. Homeros: jag börjar helt enkelt berätta om trojanska kriget och Akilles dilemma, och sen läser vi utdrag och samtalar.” (*Enkät svar*)

Liknande tankar finns hos lärarna i Brodow & Rininsland (2005), där läraren Lars anser att det muntliga berättandet är vägen till läsning, men det behöver inte nödvändigtvis vara läraren som står för berättandet. Lars säger att han ofta inleder sina ”svensk-lektioner med att någon elev får berätta något som hon eller han varit med om, något hemskt, trevligt eller bara vardagligt”. (s.88) Det handlar alltså om att inkludera eleverna i undervisningen och få dem att känna sig delaktiga och viktiga. Det ger dem ett värde och skapar förutsättningar för fortsatt inläring. Genom att skapa en relation med eleverna och låta deras berättelser bli synliga i klassrummet har Lars visat att han respekterar dem och därmed placerat dem på en nivå i höjd med sin egen lärarposition. I motsats till citatet av von Wright ovan, om lärarens maktposition gentemot eleverna, vilket vi också har visat i vårt organisationsschema, inkluderar läraren Lars alla elever, inte enbart de med kulturellt kapital i bagaget. Han gör dem till sina jämlikar genom att visa att deras berättelser är lika intressanta som hans egna.

Kopplat till vår undersökning kan man se liknande tendenser hos flera lärare i det att de betonar elevernas delaktighet i undervisningen och att eleverna i relativt stor utsträckning själva får välja vad de ska läsa. Dessutom talar många om att det måste finnas en relevans för eleverna: ”Jag måste också ta hänsyn till vad eleverna kan anknyta till. Att fortsätta med något som ger noll respons är meningslöst.” (*Enkät svar*) Det handlar om att få eleverna att känna att litteraturundervisningen både till form och till innehåll är till för dem. De är huvudpersonerna i dramat men de är även med och regisserar föreställningen. En sådan total inkludering har överseende med såväl kulturella och språkliga skillnader. Oavsett bakgrund blir eleverna delaktiga och respekterade i samma utsträckning som övriga i klassen. Respekt är ett nyckelord, menar Sernhede (1998 i Lalander & Johansson, 2002, s.84), för att framförallt ungdomar med utländsk bakgrund ska känna tillhörighet och mening i en strikt organiserad institution som exempelvis skolan. Utan respekt kan det istället bli så att ungdomarna allierar sig i ett slags utanförskap. Den egna identiteten förverkligas då med hjälp av en frivillig exkludering.

Identiteten står i ständig fokus för gymnasieeleverna. Oavsett om de själva är medvetna om det eller inte pågår en febril jakt på tillhörighet och känsla av sammanhang. Det som kan stå i vägen för detta är hinder av olika slag som gör att vissa elever inte kan gå över tröskeln som anger gränsen för inläring och meningsfullhet. De hinder som många lärare pekar på i vår undersökning är de rent språkliga, dels i form av äldre litteratur vilket kan försvåra det för alla elever oavsett modersmål och dels det faktum att vissa elever inte till fullo behärskar svenska språket. En annan sak som betonas är att man som lärare själv måste vara engagerad i ämnet och tycka att det är kul. Speciellt viktigt, menade våra respondenter, är det att föra in litteratur som berör en själv i undervisningen: ”Det förutsätter att jag själv är engagerad i de texter jag vill göra eleverna bekanta med, annars går det inte.” (*Enkät svar*)

Men det finns även annat som står i vägen för elevernas kunskapsintag och som vi kan urskilja i resultaten men som lärarna själva kanske inte alltid är medvetna om. En sådan sak är avsaknaden av koder. Det handlar då om att elever med annan kulturell bakgrund inte kan knyta an till en litteraturundervisning som enbart baseras på ett svenskt eller ett västerländskt perspektiv. De tappar bort sig på andra sidan tröskeln eller får aldrig ens möjlighet att komma in genom dörren. Dessa elever blir ofrivilligt exkluderade från undervisningen och riskerar att

i förlängningen även hamna utanför i samhället där samma slags koder gäller. Och det faktum att de inte kan känna trygghet i sin egen kulturella identitet kan också leda till ökad osäkerhet och inåtvändhet som verkar hämmande för inläring. Att som Cecilia Wikström och folkpartiet då mena på att en gemensam svensk norm i form av en kanon skulle kunna överbrygga klyftor, kulturella och språkliga, är en utopi. (Wikström, 2006, 22 juli) Istället borde det handla om att vidga perspektiven och innehållet i undervisningen till att komma att innefatta hela världen. Därigenom kan eleverna erhålla en känsla av tillhörighet och få en chans till delaktighet.

Litteratur

”Vilka är de grundläggande samhällsliga värderingar som en kanon idag ska tydliggöra?” Denna intressanta och i allra högsta grad aktuella fråga förs fram av Ove Korsgaard (2006, s.125). Att det i samhället har funnits en inbyggd kanon är odiskutabelt men den har i dagens, mångkulturella samhälle, mött motstånd och kritik. Kritikerna menar att den förmedlar endimensionella perspektiv såsom; ”kanon är manlig, vit, västerländsk och protestantisk” (Brink, 2006, s.28). I boken diskuterar Lars Brink kring kanon och dess konsekvenser. Han tar upp det faktum att kanon alltid har symboliserat en slags kontinuitet och tradition, tillika har vissa normsättande författares verk förmedlats. Förespråkare till kanon ser att den innehar kvaliteter som tidlöshet, allmänmänsklighet och universalitet. Alltmedan kritikerna menar att kanonbegreppet är begränsat och uteslutande. (Brink, 2006)

I anslutning till det mångkulturella samhället, har kanondebatten blivit alltmer aktuell. Det är här som begreppen inkludering och exkludering är relevanta eftersom de inbegriper problematiken kring att en viss litteratur och tillika värderingar förmedlas och anses som de ”rätta”. Det har alltid funnits värderingar kring vad för slags litteratur som är fin och läsvärd och vilken som anses ful och dålig. Eftersom skolan är ett samhälle i miniatyr, reflekteras samhällets ideal och uppsatta värderingar inom skolans värld. Under första halvan av 1900-talet fanns det en stabil kanon i Sveriges skolor. (Andersson, Persson & Thavenius red., 1999, s.117) Vissa författare var normgivande och satte sina avtryck på litteraturundervisningen. Det var dessa centralgestalter som skulle forma eleverna till uppskattning och vördnad inför de stora författarna. Thavenius skriver att det råder en stark gränsdragning mellan högt och lågt, att den fina litteraturen hålls på säkert avstånd till populärlitteraturen. Dock skedde en stor förändring i och med 1960-talet, kanonbegreppet levde kvar men det blev en friare inställning till vilken litteratur som skulle förmedlas i skolorna. I och med denna omvälvning, blev det för läraren alltmer fritt att lägga upp litteraturundervisningen utifrån dennas synpunkt. Magnus Persson skriver, att trots att samhällsklimatet har förändrats och detta avspeglas i dagens skolor, går det alltså att se tendenser till att skolan och lärarna sätter en skarp gränsdragning ifråga om hög och låg kultur. (Andersson, Persson & Thavenius red., 1999, s.119)

I vårt examensarbete undersöker vi detta förhållningssätt, hur ser det ut i förmedlingen av litteratur, dominerar alltså kanon eller tas populärlitteraturen in? Vi ville likaså titta på vilka reflektioner lärare har ifråga om högt och lågt. Vad upplever de viktigast att förmedla? Gunilla Molloy (2003) skriver att lärare vanligtvis har en dold agenda på så vis att de förmedlar sina värderingar kring att viss litteratur är mer bildande. Vidare, menar hon, att lärarnas litteraturval ofta förblir osynliga för eleverna. Molloy belyser att eleverna vanligtvis inte har något reellt inflytande över vilken litteratur som utväljs, eftersom lärarna inte diskuterar med eleverna kring varför de tar upp den litteratur de tar och vilken relevans den har för eleverna. Lärares val och avvägningar är angeläget att reflektera över, detta eftersom den nya läroplanen uttrycker ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratis grund” (s.41).

Utifrån detta perspektiv uppstår frågan i vilken grad detta åtföljs, inkluderas litteratur från världens alla hörn och tar lärarna hänsyn till elevernas önskemål?

Vad vi kunde utläsa ur våra resultat var att det alltså finns en i många fall regerande kanon som används i undervisningen. Lärarna uttrycker att de ibland tog in annan litteratur men att undervisningen i huvuddrag är baserat på antologier som hämtar inspiration uti kanons källa. I viss mån kan således lärarna också vara utsatta för en påtvingad inkludering. Det kan sägas vara ett särskilt kulturarv som förmedlas i och med vad som inkluderas i litteraturundervisningen och vad som väljs bort. Likaså eleverna kan sägas vara utsatta för en påtvingad inkludering.

Det var intressant att ta del av lärarnas värderingar kring olika sorters litteratur. Det finns alltså värderingar som lärare kan tänkas förmedla på ett omedvetet plan, trots att de inte uttrycker sina åsikter och värderingar till eleverna, använder lärarna litteratur till olika syften. Så kallad populärlitteratur kan tjäna som att få upp läshastigheten alltså medan de kanonbaserade antologierna tjänar som föremål för uppsatser, tolkningar och diskussioner. Vi har hittills inte stött på någon undersökning som omkullkastar våra resultat utan snarare är det så att det vi har sett även framkommer i annan forskning. Lars Brink (Brink & Nilsson red. 2006) publicerade nyligen en studie där han undersöker hur kanon framträder i litteraturundervisningen i svenskämnet. Brink tar sin avstamp i en undersökning gjord på 75 verksamma och/eller blivande litteraturlärare (25 gymnasielärare, 25 lärarutbildare och 25 lärarstudenter, alla med litteraturvetenskaplig inriktning). Vi väljer att fokusera på svaren givna av gymnasielärarna eftersom deras svar är relevanta till vår uppsats.

Frågorna kretsar i huvudsak kring vad gymnasielärare i svenska ser som mest angeläget att få med i undervisningen. Frågorna ställdes i enkätform och med nio givna svarsalternativ som respondenterna fick i uppgift att rangordna utifrån vilka fem de ansåg vara viktigast. Dessa motsvarade ett visst antal poäng och utifrån det sammanlagda resultatet ställer Brink samman en lista över vilken slags litteratur som prioriteras mest. När det gäller gymnasielärarnas svar är det litteratur från västvärlden som betonas samt utvalda svenska verk som på något sätt förmedlar kulturarv. Ett rättvisetänkande vid val av litteratur skriven av män eller kvinnor förekommer inte i någon större utsträckning för lärarna och inte heller någon särskild prioritering av världslitteratur. Några av lärarna har dock valt att sätta in egen kategori där det framförallt handlar om att sätta litteraturvalet i relation till elevernas behov. (Brink & Nilsson red. 2006, s.156)

I relation till denna undersökning kan vi se liknande tendenser i våra resultat, lärarna är i många fall positiva till att använda sig av en egen kategori, det vill säga de tar hänsyn till elevgruppen i sin undervisning.

Det finns en konsensus kring vad för slags litteratur som bör förmedlas i skolan värld, detta kan man utläsa i antologierna som fortfarande styr mycket av litteraturundervisningen. Det är fascinerande att se detta i relation till frågan om vad för slags kulturarv som på detta vis förmedlas. I det mångkulturella samhället är det intressant att betänka ifall det i undervisning förmedlas en alltför endimensionell sida av kulturarvet. Att det exkluderar annan litteratur, det vill säga utomeuropeisk. De lärare som sade sig använda världslitteratur är likväl begränsade eftersom tiden ofta inte räcker till och att undervisningen fortfarande är baserad kring läromedlen. Många hade likaså en tanke om att det på sätt och vis var deras plikt att förmedla ”kulturskatten”, den litteratur som finns kvar. I Bergmans studie (2005) talas det om kulturarv och litteratur. I anslutning till våra resultat kring lärare och litteratur och vilka val de gör, är det intressant och angeläget att reflektera kring ovanstående artikel. Där framkommer det att äldre tiders litteratur fortfarande anses som viktiga i åtanke till vilket kulturarv som ska förmedlas vidare. (s.28)

Det är vissa värden som elever i dagens skola får förmedlat till sig och därmed blir de i mångt och mycket utifrån sin lärares litteraturval stöpta i en viss kulturarvsform. Att

litteraturundervisningen till stor del består av en påtvingad inkludering kan sättas i relation till kursplanerna, där det talas om att undervisningen ska präglas av ett vidgat textbegrepp, vilket ska inkludera elevernas perspektiv och erfarenheter. Persson (Andersson, Persson, Thavenius, 1999) menar att skolan och lärarna måste se till och ta hänsyn till elevernas livsvärld för att kunna mötas och diskutera viktiga frågor. Att som lärare exkludera viss litteratur utifrån ursprung och värde, kan leda till ödesdigra konsekvenser.

Anette Årheim (I Lannvik Duregård, 2004:9) diskuterar kring betydelsen av att inkludera all slags litteratur i undervisningen eftersom skolan annars kommer att förmedla ett ensidigt perspektiv på verkligheten. Detta är särskilt viktigt i ett mångkulturellt samhälle. Hon skriver; ”vi talar om att integrera, men det blir snarare assimilation. Om vi, som politikerna vill, ska se det mångkulturella som en tillgång måste vi ta till vara alla kulturer” (s.36). Det som kommer med i form av icke västerländska inslag är på sin höjd Fredag i Robinson Crusoe, ”ingenting annat”. Och detta, att ”invandrarelever aldrig får möta sina kulturer i skolan” tror hon kan ha en negativ påverkan på deras identitetsutveckling: ”De lever i två skilda världar: De lever i en kultur hemma, sedan vänder de 180 grader och tvingas anpassa sig till en annan kultur i skolan.” Och minst lika viktigt är det, anser Årheim att svenska elever får ta del av ”andra kulturer och tankesätt” (s.36). Det vanligaste tillvägagångssättet hos lärare att försöka få med sig alla elever, och få dem att läsa, är att ta in populärlitteratur i undervisningen. Och inget fel i det, menar hon, men pekar också på en risk i det att den sortens litteratur ofta är full av stereotyper som i värsta fall kan spä på redan existerande fördomar. Därför är det inte bara, som även flera lärare i vår undersökning ger uttryck för men kanske av något andra anledningar, oerhört viktigt att man läser utan även vad eleverna läser.

Många av de tillfrågade lärarna sade sig vilja att eleverna lärde sig att kommunicera och förstå sin omvärld och sig själva. Att bana väg för att eleverna ska komma till insikt, detta blir onekligen intressant med tanke på inkludering och exkluderingsproblematiken. Den valda litteraturen, oavsett om det är läraren eller eleven som väljer, måste visa på en bredd i såväl nivå som innehåll för att läsaren inte ska hamna i en begränsad beskrivning av verkligheten. Som exempel på litteratur som förenklar och fördömer nämner Årheim *Gömda* av Liza Marklund, som förmedlar en stereotypisk bild av ”den andre”, främlingen, i sin beskrivning av den misshandlande, utländske mannen i det att han är namnlös och skildras som ondskefull. (Årheim i Lannvik Duregård, 2004:9)

Vems livsvärld och aspekter tas det hänsyn till i klassrummet? Förekommer det överhuvudtaget reflektioner kring det mångkulturella perspektivet i litteratordiskussioner?

Samhälle

I lärarens yrkesroll ingår som vi tidigare sagt att välja och välja bort. En del saker görs medvetet och annat omedvetet. Oavsett avsikt så påverkar de olika valen elevernas kunskapsintag. De delar av samhället som inkluderas i undervisningen görs det med argument som att det går att sätta in dem i en kontext som visar på relevans för eleverna. Det handlar också om att skapa möten mellan lärare – elev, elev – litteratur, litteratur – samhälle för att eleverna lättare skall kunna ta till sig av diskussionen kring det lästa.

Det som känns mest intressant från resultaten av vår undersökning är att de visar att lärarna prioriterar olika. Det som avgör vad som kommer med in i klassrummet bestämmer läraren efter intresse (sitt eget och elevernas) och litteraturen, men troligtvis också i enlighet med styrdokumentet. Det faktum att kulturarv markerades av samtliga tillfrågade lärare i enkäten talar för just detta eftersom begreppet förekommer såväl i läroplanen, ”En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Lpf 1994), som i kursbeskrivningen för svenskämnet: ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta

ställning till kulturarvet.” (Skolverket, 2006/2007) Ordet är också mycket omdiskuterat i dagens mångkulturella samhälle, inte minst tack vare, eller på grund av, kanondebatten.

Två andra begrepp, olikhet och identitet, återfinns också i styrdokumentet. Särskilt trycker man på ordet identitet som förekommer i alla möjliga konstellationer: ”den personliga och kulturella identiteten” (Skolverket, 2006/2007), ”en trygg identitet” samt en slags global identitet ”en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala” (Lpf 1994). Det är ett stort ansvar som läggs på läraren via dessa formuleringar. Men liksom exemplen med kulturarv ovan går det att tolka de här formuleringarna på flera sätt. Vems kulturarv är det som åsyftas och vad innefattar en kulturell identitet?

Det som vi försökt analysera närmare är hur lärarna, genom att diskutera begreppen på skilda sätt och använda sig av valfri litteratur för att exemplifiera dem, kan inkludera vissa elever och exkludera andra. Detta kan givetvis ske både medvetet och omedvetet. Inkluderingen av samhället gentemot eleverna kan, enligt vår definition av begreppet ovan, ses på två sätt. Å ena sidan kan man hävda att alla elever blir påtvingade det svenska kulturarvet eftersom de genom att befinna sig i klassrummet vid undervisningstillfället inte har något annat alternativ, men man kan också se det som en kulturell inkludering där de elever som behärskar det svenska språket och de koder som krävs i samhället inkluderas ytterligare av en undervisning om svensk kultur medan de övriga hamnar utanför. De elever som känner att de inte kan ta till sig av undervisningen blir då ofrivilligt exkluderade. Men det kan likväl förekomma en frivillig exkludering från elevernas sida i det att de tar avstånd från exempelvis undervisning om det svenska kulturarvet med argument som att deras kultur är en annan.

När det gäller exkludering av samhällsperspektiv visar våra resultat att ett begrepp som demokrati, som är centralt i skolans läroplaner och i samhället i stort, endast nämns av knappt hälften av lärarna. En anledning kan självklart vara att det förekommer på andra sätt i svenskundervisningen och i andra ämnen, men det står trots allt uttryckligen i beskrivningen av kursen svenska att eleven ska ”genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska ... värden” (Skolverket, 2006/2007). Trots allt är Sverige byggt på en demokratisk grund och det är viktigt att förstå vad det innebär i fråga om rättigheter och skyldigheter för att kunna delta fullt ut i samhället. En sådan exkludering är enligt vår definition ofrivillig om det handlar om lärarens val, men frivillig om det är eleven själv som tar avstånd från undervisningen. Johansson & Khakee (2001 i Elander red., 2001) talar om exkludering och maktlöshet i den mångkulturella staden genom att presentera olika forskning om ”den etniskt stratifierade staden” (s.84). En ansats som fokuserar på kulturella förklaringar till rumslig segregation” menar på att invandrare ”hamnar i gränslandet mellan två kulturer, å ena sidan genom en ovilja att bryta med sin gamla kultur och dess traditioner, å andra sidan genom svårigheten att finna en plats i det nya samhället” (s.84). Det handlar därmed om olika former av exkludering som ”kan ske medvetet och direkt eller ... indirekt” genom att vissa grupperns intressen inte räknas in. (s.91) Ett annat begrepp som nämns är social exkludering, som även innefattar utestängning från vissa samhällsresurser exempelvis utbildning och föreningsliv. Begreppet ses som en fråga ”om bristande möjligheter att utöva grundläggande ... civila, politiska och sociala rättigheter ... kopplade till medborgarskapet” (s.85). I ljuset av detta är diskussioner om demokratiska rättigheter och skyldigheter av stor vikt, speciellt med tanke på att skolan, enligt den amerikanske filosofen och pedagogen John Deweys (1916/2005) sätt att se det är, och bör vara, ett samhälle i miniatyr. Allt det som finns ute i samhället skall också finnas innanför skolans väggar:

Demokratins engagemang för en ökad utbildning är ett välkänt faktum. En yttlig förklaring är att en regim som är baserad på allmän rösträtt inte kan bli framgångsrik om inte de som väljer och följer sina ledare är utbildade. Eftersom ett demokratiskt samhälle förkastar principen om en utifrån

hämtad auktoritet, måste det finna en ersättning i frivilligt engagemang och intresse, och det kan skapas endast genom utbildning. Men det finns en djupare förklaring. En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet. (s.127)

Med hänsyn till Deweys tankar om skolan som en plats för demokratiskt fostran, vilket även upprepas i den svenska läroplanen, och den tidigare diskussionen kring inkludering och exkludering kan man ställa sig frågan om rimligheten i att eleverna till största delen får del av det svenska kulturarvet. Intressant i sammanhanget är också den starka spänningen som finns i skolan vad gäller å ena sidan betoningen på svenska språket som ”grunden för gemenskapen, svenskheten och välfärden, och å andra sidan ett moraliskt påbud om respekt för de andra och deras rätt att välja kultur och språk”. Och vidare: ”Ett system som grundas på strävan att uppfostra likvärdiga medborgare med det svenska som främsta referens har svårt att integrera olikheter, särskilda tankesätt och livsstilar från länder långt borta ...” (Sjögren m fl. red., 2001, s.7).

Här kan man också föra in debatten om en svensk kanon. För ett uttalat syfte med denna var just att skapa en gemensam referensram baserad på den svenska litteraturen och därmed också det svenska språket samt i ett större perspektiv den svenska kulturen. Men det låter en smula motsägelsefullt att i ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle som Sverige försöka göra kulturen till något homogent och för alla lika. Innefattar inte själva begreppet demokrati att olikheter och skillnader skall accepteras och leva tillsammans sida vid sida?

Diskussionen kring olika samhällsbegrepp och deras vara eller icke vara i litteraturundervisningen kan göras längre och än mer koncentrerad, men vi väljer att avsluta här och inte dra alltför långtgående slutsatser kring detta. En anledning är att enkätfrågan där lärare ombads markera de olika begrepp de kände att de fick med genom litteraturen inte följdes av frågor om varför lärarna svarade som de gjorde. Hade det funnits sådana är det möjligt att orsakerna varit några helt andra. Lärarna hade visserligen möjlighet att hänvisa begreppen till viss litteratur men många valde att inte göra detta. Dessutom kan frågan ha uppfattats av vissa som att man inte kunde markera samtliga 24 begrepp, även om några gjorde just detta, utan att man var tvungen att välja.

Vilka samhällsperspektiv man för in i klassrummet och låter eleverna ta del av kan i förlängningen även påverka deras åsikter och värderingar gentemot andra människor. Enligt en undersökning gjord på uppdrag av Lärarnas Riksförbund, *Yttrandefriheten i skolan – Elevernas attityder, värderingar och läsvanor* (2006, september), har man frågat elever i årskurs nio på grundskolan om deras inställningar till olika etniska, religiösa och sexuella minoritetsgrupper i samhället. Dessutom har man frågat hur mycket eleverna läser. Resultatet visar på ett svagt samband mellan läsning och tolerans. De elever som säger att de läser väldigt sällan eller aldrig visar en mindre tolerans gentemot exempelvis invandrare och homosexuella. Samtidigt svarar lärarna i undersökningen att de känner att de kan lyfta sådana frågor såväl med de egna eleverna som med sina kollegor. De fyra gymnasielärare som deltog i vår kvalitativa intervjuundersökning fick också ta ställning till dessa resultat och samtliga menade på att det mycket väl kan finnas ett samband mellan läsning och ungdomars attityder gentemot vissa grupper: ”Det tror jag ju att det stämmer. Det är väl så att ju mer man vet om andra kulturer desto bättre går det ju. Ju mer man varit i ett land, sett en film etc. Då känns det inte så främmande och samma om eleverna är belästa.” (Bilaga 4, *Analysschema*, Lärare B)

Att få tillfälle och tid till att ventilera, reflektera och ta del av andras funderingar anses med andra ord viktigt för den egna förståelsen av samhället. Lärarna spelar i detta avseende en viktig roll för att åskådliggöra och visa på nyanser i en annars svart-vit verklighet. I en homogen klass utan några större konflikter kan det kanske kännas mindre angeläget för läraren att samtala kring begrepp som exempelvis mångkultur, etnicitet och rättigheter, men samtidigt är det av vikt att inte exkludera eleverna från sådana diskussioner. Oavsett lokal

förankring behöver de få medvetandegöra sina tankar och attityder gentemot andra och gentemot specifika händelser. Likaså i en heterogen klass kan det kanske ibland vara viktigare att fokusera på det som är gemensamt och inte alltid på det särskiljande. Men det är en svår balansgång för det kan lätt uppfattas som nonchalans, att läraren inte riktar diskussionerna åt någondera hållet. Ett försök till icke ställningstagande kan då resultera i en förstärkning av det redan dominerande. I en statlig utredning (SOU 2006:40), belyses detta problem:

Lärarna väljer alltså en strategi av likabehandling för att bli betraktade som neutrala och rättvisa mot alla elever. Det härrör ur en strävan att inte diskriminera någon men leder till att majoritetens kultur och intressen behåller sin dominerande ställning medan andra värderingssystem och perspektiv ignoreras. (s.325)

För svenskämnets räkning skulle detta innebära att det västerländska perspektivet, som redan är starkt dominerande i dagens undervisningssituation men också i skolans styrdokument, skulle stärka sin roll ytterligare. Kontentan för eleverna skulle då från lärarnas och skolans sida bli en påtvingad inkludering i det västerländska sättet att tänka och handla, samt från invandrarelevernas perspektiv en ofrivillig exkludering i det att de inte kan relatera enbart till denna verklighet.

4.4 Relevans för yrkesrollen

Våra resultat, och framförallt den efterföljande diskussionen kring deras påverkan på eleverna känner vi är av stor vikt för vår kommande yrkesroll. Begrepp som inkludering och exkludering används i många sammanhang rörande skolan, inte minst vid tal om "svaga" elever, elever med svårigheter i form av fysiska handikapp, dyslexi, diagnoser, och som i våra exempel vid tal om elever med utländsk bakgrund. Det är oerhört viktigt att reflektera över vilken inverkan våra val har på omgivningen och vilka konsekvenser de kan få. Det innehåll man som lärare för in i undervisningen och hur detta sedan presenteras för eleverna är särskilt noga att överväga. Som vi tog upp i avsnitten om elev, litteratur och samhälle har läraren en oerhörd makt gentemot eleverna i form av den stora valfrihet de har i utformandet av litteraturundervisning. Detta blir särskilt tydligt när det handlar om värdering av litteratur, vilket vi kunde konstatera skedde såväl omedvetet som medvetet från lärarnas sida. Ett exempel på detta är att flera lärare sade sig inte ha några förbehåll mot viss litteratur men menade ändå på att det är skolans ansvar att presentera ett kulturarv. Det vill säga förmedla texter ur den internationella kanon som trots allt finns representerad i skolans läromedel.

Just den här motsägelsefullheten har fått oss att reflektera mycket över hur man utan att säga det i ord ändå kan förmedla ett slags outtalat värderingstänkande. Å ena sidan säger läraren till eleverna att all läsning är bra och å andra sidan visar de på en värdering genom att vissa böcker endast duger för fri läsning eller textanalys medan andra ges större utrymme i undervisningen. Genom handlingar, värdeladdade ord och en ovilja att bjuda in eleverna till delaktighet i litteraturvalet framträder på så sätt ett dolt budskap som synliggör lärarnas egentliga uppfattningar. Åter igen är kanon nyckelordet.

Under de kvalitativa intervjuerna blev också lärarna själva uppmärksamma på den västerländska betoningen som råder i klassrummet och i skolan som helhet. Samtidigt menade de på att det är svårt att undvika eftersom de ofta planerar utifrån tillgång till läromedel och klassuppsättningar. Detta i kombination med tidsbrist och kopieringsregler medför att de har mindre möjlighet att söka och föra in annan litteratur.

Med tanke på hur starkt fäste den så kallade inofficiella västerländska kanon trots allt har i skolan och kopplat till årets kanondebatt, om att införa en ny svensk kanon, tror vi att det

finns en risk i att litteraturundervisningen blir än mer låst vid ett ensidigt perspektiv av verkligheten.

Genom att fokusera på frågor kring val och värderingar utifrån lärarens perspektiv har vi försökt se på vad som faktiskt kommer med i undervisningen i termer av elev, litteratur och samhälle. Och i förlängningen har vi även resonerat kring vilka konsekvenser detta får för eleverna. Syftet har varit att aktualisera tankar om kanon och koppla dessa till de debatter som förts under 2006. Det är viktigt att det finns en pågående diskussion om detta inom svenskämnet eftersom samhället ständigt förändras och därmed också elevgrupperna i skolan. Det gäller att som lärare möta dessa förändringar bland annat genom att i större utsträckning anpassa utformningen och innehållet i litteraturundervisningen så det passar även elever med annat modersmål och annan kulturell bakgrund.

Med skolan som arbetsplats finns det självklart regler att följa och mål att uppfylla vilket innebär att lärarens frihet har vissa gränser. Men i den utsträckning man trots allt kan påverka undervisningen kommer vi förhoppningsvis att vara mer medvetna om vilka val vi gör, hur vi väljer och vad det får för konsekvenser för eleverna.

Vi låter några rader ur Karin Boyes dikt ”I rörelse” avsluta vårt examensarbete:

Den mätta dagen, den är aldrig störst.
Den bästa dagen är en dag av törst.
Nog finns det mål och mening i vår färd –
Men det är vägen, som är mödan värd.
(Boye, 1927)

Litteraturförteckning

Tryckta källor:

Alakoski, Susanna (2006, 29 april). ”Separationsångest”. *Dagens Nyheter*, debatt.

Anderson, Lars Gustaf; Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur

Bergman, Lotta (2005). ”Svenskämnet och de kulturella förändringarna”. I *Perspektiv på didaktik – svenskämnet i fokus*. Ask (red.) Stockholm: Svenskläraryöreningen, Natur och kultur.

Bloom, Harold (2000). *Den västerländska kanon*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Bonniers svenska ordbok (1991). Malmström, Györki & Sjögren (red.) Stockholm: Bonnier.

Bonniers synonym ordbok (1995). Walter, Göran (red.) Stockholm: Bonnier.

Bourdieu, Pierre, (1977). *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Boye, Karin (1927). ”I Rörelse” ur diktsamlingen Härdarna. I *Karin Boye dikter – Kallocaïn, Kris*. (1992) Stockholm: Bonnier.

Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon – urval och värderingar i läromedel 1910 – 1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, nr 30.

Brink, Lars & Nilson, Roy (red.) (2006). *Kanon och tradition – Ämnesdiskatiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Lärarutbildningens skriftserie nr 2.

Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Carp, Ossi (2006, 17 maj). ”Ett språk för miljoner”. *Dagens Nyheter*, debatt.

Dewey, John (1916/2005). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Edman Kjersén, Lena (2006). ”Visst ska skolan ha en litterär kanon!”. *Svenskläraren: tidskrift för Svenskläraryöreningen*, 3, s 12-14. Stockholm.

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wägnerud, Lena (2006). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.

Gringoredaktionen (2006, 2 maj). ”’Miljonsvenskan’ är språkglädje”. *Dagens Nyheter*, debatt.

- Helgesson, Stefan (2006, 21 april). ”Gringo missar målet”. *Dagens Nyheter*, debatt.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Johansson, Markus & Khakee, Abdul (2001). ”Exkludering och maktlöshet i den mångkulturella staden” i *Den motsägelsefulla staden: vardagsliv och urbana regimer*. Elander, Ingemar (red.) (2001) s. 83-111. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, Stefan (2006, 26 juli) ”Folkpartiet på svenskjakt. Gammal dansk modell blir som ny”. *Dagens Nyheter*, debatt.
- Jonsson, Stefan (2006, 31 juli) ”Litteratur som gränsvakt”. *Dagens Nyheter*, debatt.
- Jonsson, Stefan (2006, 26 augusti) ”Världen bortom folkpartiet”. *Dagens Nyheter*, debatt.
- Korsgaard, Ove (2006). ”Kanon eller skyttegrav – Om att klargöra samhällets grundläggande värderingar”. I Rune Romhed (red.), *Ord & Bild 3-4* (s. 116-126). Göteborg: Zetterqvist.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2002). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lannvik Duregård, Maria (2004). ”’Varma böcker’ saknas i svenska klassrum”. *Lärarnas Tidning 9 (6-20 maj)*, s.36. Norrköping: Lärarförbundet.
- Lannvik Duregård, Maria (2006). ”Läslust skapas inte med tvång”. *Lärarnas Tidning 14 (1-14 sept.)*, s.6-7. Norrköping: Lärarförbundet.
- Lannvik Duregård, Maria (2006). ”Forskare: Det räcker med läroplanen”. *Lärarnas Tidning 14 (1-14 sept.)*, s.7. Norrköping: Lärarförbundet.
- León, René (2001). ”På väg mot en diversifierad normalitet – Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan”. I *Lyssna – Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Mångkulturellt centrum. Bigestans, Anna & Sjögren, Annick (red.). Stockholm: Elanders.
- Läroplan för gymnasiet*. (1965). Stockholm: SÖ-förlaget.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer – Lärare och elever om svenska och kultur*. Didaktikseminariet, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Molloy, Gunilla (2003): *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, Maria (2006). ”Vems är din smak?”. *Svenskläraren: tidskrift för Svenskläraryrket*, 3, s 20-21. Stockholm.

Sjögren, Annick (2001). "Introduktion". I *Lyssna – Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Mångkulturellt centrum. Bigestans, Anna & Sjögren, Annick (red.) Stockholm: Elanders.

Thavnius, Jan (red.) (1991): *Klassbildning och folkuppfostran*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

von Wright, Moira (2006). "Kanon – inträdesbiljett eller pedagogisk tvångströja". I Rune Romhed (red.), *Ord & Bild 3-4* (s 132-135). Göteborg: Zetterqvist.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? – En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teroi om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Wikström, Cecilia (2006, 22 juli). "Skapa svensk litterär kanon". *Sydsvenska Dagbladet*, debatt.

Wikström, Cecilia (2006, 29 juli). "Därför behövs litteraturkanon". *Sydsvenska Dagbladet*, debatt.

Wikström, Cecilia (2006, 3 augusti). "Bra böcker en rättighet". *Dagens Nyheter*, debatt.

Witt-Brattström, Ebba (2006, 19 april). "Vem äger svenskan?". *Dagens Nyheter*, debatt.

Witt-Brattström, Ebba (2006, 13 maj). "Miljonsvenskan en mediebluff". *Dagens Nyheter*, debatt.

Witt-Brattström, Ebba (2006, 9 augusti) "Naiv syn på skönlitteratur". *Dagens Nyheter*, debatt.

Åkerberg, Therése (2006). "Skönlitterärt urval i gymnasieskolorna". *Svenskläraren: tidskrift för Svenskläraryrket*, 3, s 9-10. Stockholm.

Otryckta källor:

BTJ:s sök- och beställningstjänster: Artikelsök,
URL
<http://www.btj.se.db.ub.oru.se/sb/FrontServlet?jump=asok>

Google,
URL
<http://www.google.se/>

Skoglund, Svante & Witt-Brattström, Ebba (2006, 20 november). *Litteraturkanon – ett laddat ämne*. Sjöfartsmuseet, Göteborg: Bok & Webb.

Skolverket (2006/2007). Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994. Pdf-fil,

URL

<http://www.skolverket.se> (2006-12-04)

Skolverket (2000). Kursplaner svenska, gymnasiet. SV1201 Svenska A.

URL

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId=> (2006-12-04)

Skolverket (2000) Kursplaner svenska, gymnasiet. SV1202 Svenska B.

URL

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extraId=> (2006-12-04)

SOU 2006:40. Hällgren, Camilla; Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006, april) "Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt". I *Utbildningens dilemma*. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.) s 325. Stockholm.

URL

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf> (2006-12-28)

Lindgren, Karin (2005, 27 januari): "Kanon – för folket eller eliten?" I *Skolvärlden: tidskrift för Lärarnas Riksförbund*.

URL

<http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/bykey/IFRS-692EMC?OpenDocument> (2006-12-01)

Skolverket (2006/2007) Svenska, ämnets syfte.

URL

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=> (2006-12-04)

"Yttrandefriheten i skolan – elevernas attityder, värderingar och läsvanor". Rapport från Lärarnas Riksförbund. (2006, september)

URL

[http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/PKAEL-TTJSL/\\$file/Yttrandefriheten%20i%20skolan.pdf](http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/PKAEL-TTJSL/$file/Yttrandefriheten%20i%20skolan.pdf) (2006-11-13)

Empiriska studier:

Enkätundersökning gjord under perioden 21/11-4/12-2006.

Kvalitativa intervjuer genomförda 6/12-7/12-2006.

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Pedagoggen i Göteborg som ska skriva ett examensarbete inom svenskämnet. Vi vill fokusera på litteratur och läsning på gymnasiet, närmare bestämt litteraturens roll i undervisningen och valet av litteratur. Vårt arbete är tänkt att baseras på en enkätundersökning som kommer att skickas ut till yrkesverksamma svensklärare på gymnasier i Göteborg. Syftet är att ta reda på hur lärare tänker kring litteratur i dagens skola. Vi skulle därför vara oerhört tacksamma om du vill vara med och svara på våra frågor.

Bakgrund till undersökningen

Vårt examensarbete har sin grund i den kanondebatt som startades av folkpartisten Cecilia Wikström i slutet av juli och som fortfarande pågår. (Sydsvenskan 22/7-06) Wikström, som bland annat har fått medhåll av litteraturprofessor Ebba Witt-Brattström, menar att en gemensam svensk litteraturkanon skulle kunna överbrygga klyftorna i samhället.

Motståndarna menar istället att en sådan skulle kunna missgynna de som kommer från hem som saknar lästradition och de som inte har inte svenska som modersmål.

Det som upprör flest känslor är inte endast förslaget om en kanon i sig, utan snarare oron för att Cecilia Wikström och folkpartiet har en baktanke med sitt utspel. Kulturjournalisten Stefan Jonsson, som i många kraftfulla uttalanden tydligt visat sitt motstånd, är rädd för att detta värnande om svenskheten "sorterar människor i kulturella fack" och spär på främlingsfientligheten i samhället. (DN 26/8-06)

Urval

Vi har valt ut några kommunala gymnasier i Göteborg utifrån elevgrupp och programinriktningar och skickat ut detta brev via e-post till samtliga svensklärare på dessa skolor. Adresserna har vi fått genom skolornas hemsidor och via telefonkontakt med administrativ personal.

Redovisning av resultaten

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta utan att behöva ange något skäl. Vi kommer att använda oss av kortare och längre citat men garanterar att du är anonym såtillvida att vi inte nämner några namn i den färdiga produkten. Däremot är det viktigt för oss att veta namn vid hanteringen av enkätsvaren i de fall vi behöver få förtydligat ett visst innehåll för att i möjligaste mån undvika missförstånd. Efter att uppsatsen är godkänd och klar kommer enkäterna att förstöras.

Om du absolut inte vill delta i undersökningen så skicka ett meddelande och låt oss veta detta så snart som möjligt. Vi kommer att skicka ut enkäten via e-post imorgon onsdag och vi har även tänkt besöka dig ute på skolan för att kunna besvara eventuella frågor kring undersökningen. Plats och tid meddelas inom kort. Vid besöket kommer vi också att dela ut frankerade svarskuvert till dig som vill svara skriftligt eller ta emot redan besvarade enkäter. Men det allra bästa är om ni svarar elektroniskt.

Väl mött!

/Frida och Charlotte

Frida Kvennefelt, 27 år, bor i Varberg och har inriktning mot svenska/engelska på gymnasiet. Har även erfarenhet inom film och teater.

Charlotte Gustafsson är 33 år och bor i Mölndal. Har en journalistexamen sedan tidigare och har arbetat som journalist i fem år. Inriktning mot svenska/engelska på gymnasiet.

Bilaga 2. Enkätformulär

Litteratur och läsning på gymnasiet

1. Mötet med eleverna

- Vad tar du hänsyn till vid utformning av litteraturundervisningen samt innehållet i denna?
- Hur motiverar du valet av litteratur gentemot eleverna? Svara gärna genom att beskriva en speciell situation.

2. Lärarstrategier för läsande elever

- Hur får du dina elever att läsa?
- På vilket/vilka sätt förmedlar du litteraturen till eleverna?
- Är det viktigt vad eleverna läser eller att de läser?

3. Vad ska eleverna läsa?

- Namnge tio titlar du inte kan vara utan i litteraturundervisningen. Ge kort motivation till varje.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

- Vad för slags texter och genrer använder du dig av?

- Finns det något du absolut inte kan tänka dig att ha med? Varför?
- Vilken epok lägger du störst betoning på? Motivera.

4. Vem bestämmer?

- Hur stor frihet anser du att du har i valet av litteratur? (med hänsyn till intresse, lärarkollegor, riktlinjer från skolan, kursplaner, lärobok etc.)
- I relation till antal timmar avsatta för svenskämnet, hur stor del lägger du på litteraturundervisningen?

5. Läraren som läsare

- Vad minns du av litteraturundervisningen från din egen skoltid?
- Hur mycket läser du? Vad? När?
- Vilken är din största läsoplevelse som ung?

6. Litteraturen och samhället

- I takt med att samhället förändras allt snabbare ökar också medieutbudet riktat mot ungdomar. Känner du att klassikerna fortfarande fungerar ?
- Nedanstående begrepp är relevanta för dagens mångfasetterade samhälle men också för litteraturhistorien. En del av dem återfinns i Lpo 94 och andra hittar man i litteraturdebatter eller i diskussioner kring skolan. Vilka av dessa känner du att du fångar in genom litteraturen? Ringa in ett eller flera och ge några konkreta exempel på litteraturval.

kulturarv	identitet	livsvillkor	rättigheter
värderingar	populärkultur	bildningsideal	mångkultur
jämlikhet	rättvisa	sexualitet	klass
globalisering	etnicitet	kön	etik
olikhet	normalitet	ungdomskultur	demokrati
konflikter	moral	inkludering	exkludering

7. Övrigt.

- Är det något du vill tillägga?

Bakgrundsfrågor

Vilket år är du född?

Vad har du för utbildning?

Vilket/vilka ämnen undervisar du i?

Vilket/vilka program går dina elever på?

Hur många år har du varit verksam i yrket?

Namn:

Bilaga 3. Intervjuguide

Intervjuguide

Vilka delar av världen finns representerade i din litteraturundervisning?

Tankar kring bra och dålig litteratur?

Vilka kunskaper är viktiga att förmedla genom litteraturundervisningen?

I ljuset av den aktuella kanondebatten – folkpartiet få till stånd svensk gemensam bas.
Är det litteraturundervisningens sak att verka för svenskan som förenande kraft i samhället?

Är det svenskämnets uppgift att förmedla denna eller är det att lägga för stort ansvar på ett skolämne?

Hur ser du på en eventuell svensk kanon? Fördelar/Nackdelar? Internationell?

Vad har eleverna för inställning till litteraturundervisningen?

Hur får du eleverna att läsa?

Apropå klassikerna, svarade att de fungerar fortfarande – Känner du att alla elever kan ta till sig den här sortens litteratur? Ge exempel.

Språkliga hinder? Viktigt att läsa, inte vad. Svårt språk, annat språk än svenska etc.

Enligt LR`s undersökning bland niondeklassare – lite läsning = större intolerans? Känner du igen dina elever i detta?

Har du märkt någon förändring i elevernas värderingar/attityd?

Bilaga 4, Analysschema

	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
1. Litteratur - innehåll - värderingar	<p>Betoning på västerländsk litteratur, följer antologin</p> <p>Kvalitativ litteratur kontra kiosklitteratur och barn- och ungdomslitteratur Viktigare vad eleverna läser än att – måste ske en läsutveckling. Skolan ska hålla viss standard.</p>	<p>Tonvikt på västerlandet, viss utåtblick i trean. Ser som sitt jobb att presentera den inofficiella kanon.</p> <p>Finns litteratur som är mer eller mindre intressant. Olika böcker passar för olika syften. Litteratur ett mognadsämne</p>	<p>Europeisk litteratur, västlitteratur. Tar in annan litteratur beroende på elevgrupp.</p> <p>Vill ha en balans, visa på olika sorters litteratur. Viktigt med bredd.</p>	<p>Övervägande svenskt med anglosaxiska inslag. Läsningen sker ofta individuellt, fokus på modern litteratur</p> <p>Prioriterar att läsa, inte vad. Men viktigt höja nivån och variera genrer.</p>
2. Kanon - existens - inställning till kanon	<p>Ja, i läroböckerna.</p> <p>Splittrad, kan förstå värdet i en kanon med syfte att skapa diskussion kring frågeställningar. Men beror på innehållet.</p>	<p>Finns en inofficiell kanon.</p> <p>Mer som en rekommendation. Nackdel: kan användas för att tvinga eleverna att läsa just den litteraturen.</p>	<p>Anser att det finns en avgränsad internationell kanon.</p> <p>Olustkänsla. Fördel: ja, om uppnå nationalkänsla Nackdel: håller inte måttet internationellt med undantag för Strindberg.</p>	<p>Finns en internationell kanon.</p> <p>Tar tydligt avstånd till kanonförslag. Fördel: skulle kunna vara öronmärkta pengar till böcker. Nackdel: böcker ingen vill läsa</p>
3. Lärarstrategier - pedagogiska knep	<p>Ger tyngd åt kursplanens direktiv där det står att eleverna ska läsa. Vad de kan klara av och tycka är kul.</p>	<p>Fånga genom berättande och inlevelse</p>	<p>Plockar in litteratur som kan engagera eleverna och skapa kulturella möten.</p>	<p>Försöker få med världslitteratur i undervisningen. Har en speciell bok för redovisning av lästa böcker.</p>